CUADERNOS INTERCULTURALES

AÑO 2 Nº3 SEPTIEMBRE 2004 ISSN 0718-0586

EL CONTEXTO POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL EN LOS ESTADOS UNIDOS

Christine Sleeter

¿EDUCACIÓN MULTICULTURAL, EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, EDUCACIÓN INDÍGENA O EDUCACIÓN INTERCULTURAL?

Guillermo Williamsom

ANALIZANDO LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CHILE DESDE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL Y RECONSTRUCTIVISTA

Carmen Montecinos

EL FENÓMENO DE LA RELIGIOSIDAD POPULAR EN LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA DEL NORTE GRANDE DE CHILE: LA OBRA DE JUAN VAN KESSEL

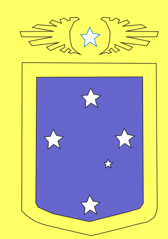
Bernardo Guerrero

UNA ESCUELA FISCAL AUSENTE, UNA CHILENIZACIÓN INEXISTENTE: LA PRECARIA ESCOLARIDAD DE LOS AYMARAS DE TARAPACÁ DURANTE EL CICLO EXPANSIVO DEL SALITRE (1880-1920)

Luis Castro

SERVICIO PERSONAL Y COMUNIDADES INDÍGENAS EN EL VALLE DE QUILLOTA DURANTE LOS PRIMEROS AÑOS DEL ASENTAMIENTO ESPAÑOL, 1544-1569

Hugo Contreras



Universidad de Valparaíso
Facultad de Humanidades
Instituto de Historia y Ciencias Sociales



Centro de Estudios
Interculturales y del Patrimonio
CEIP

CUADERNOS INTERCULTURALES

AÑO 2 | Nº3 | SEPTIEMBRE 2004 | ISSN 0718-0586

EL CONTEXTO POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL EN LOS ESTADOS UNIDOS

Christine Sleeter

¿EDUCACIÓN MULTICULTURAL, EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, EDUCACIÓN INDÍGENA O EDUCACIÓN INTERCULTURAL?

Guillermo Williamsom

ANALIZANDO LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CHILE DESDE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL Y RECONSTRUCTIVISTA

Carmen Montecinos

EL FENÓMENO DE LA RELIGIOSIDAD POPULAR EN LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA DEL NORTE GRANDE DE CHILE: LA OBRA DE JUAN VAN KESSEL

Bernardo Guerrero

UNA ESCUELA FISCAL AUSENTE, UNA CHILENIZACIÓN INEXISTENTE: LA PRECARIA ESCOLARIDAD DE LOS AYMARAS DE TARAPACÁ DURANTE EL CICLO EXPANSIVO DEL SALITRE (1880-1920)

Luis Castro

SERVICIO PERSONAL Y COMUNIDADES INDÍGENAS EN EL VALLE DE QUILLOTA DURANTE LOS PRIMEROS AÑOS DEL ASENTAMIENTO ESPAÑOL, 1544-1569

Hugo Contreras





Universidad de Valparaíso
Facultad de Humanidades
Instituto de Historia y Ciencias Sociales

Centro de Estudios
Interculturales y del Patrimonio
CEIP

Cuadernos Interculturales
Año 2, Nº3
Septiembre 2004
Viña del Mar

ISSN 0718-0586

Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP)
Instituto de Historia y Ciencias Sociales
Facultad de Humanidades
Universidad de Valparaíso
Chile

Imprenta VELEINA
Valparaíso
2004

Cuadernos Interculturales

Año 2, Nº3, Septiembre 2004, Viña del Mar ISSN 0718-0586

INDICE

PRESENTACIÓN 3

EL CONTEXTO POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL EN LOS ESTADOS UNIDOS 5

Christine Sleeter

¿EDUCACIÓN MULTICULTURAL, EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, EDUCACIÓN INDÍGENA O EDUCACIÓN INTERCULTURAL? 16

Guillermo Williamsom

ANALIZANDO LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CHILE DESDE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL Y RECONSTRUCTIVISTA 25

Carmen Montecinos

EL FENÓMENO DE LA RELIGIOSIDAD POPULAR EN LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA DEL NORTE GRANDE DE CHILE: LA OBRA DE JUAN VAN KESSEL 33

Bernardo Guerrero

UNA ESCUELA FISCAL AUSENTE, UNA CHILENIZACIÓN INEXISTENTE: LA PRECARIA ESCOLARIDAD DE LOS AYMARAS DE TARAPACÁ DURANTE EL CICLO EXPANSIVO DEL SALITRE (1880-1920) 43

Luis Castro

SERVICIO PERSONAL Y COMUNIDADES INDÍGENAS EN EL VALLE DE QUILLOTA DURANTE LOS PRIMEROS AÑOS DEL ASENTAMIENTO ESPAÑOL, 1544-1569 53

Hugo Contreras

PRESENTACIÓN

Este tercer número de los *Cuadernos Interculturales* representa para el equipo editor no sólo un logro de continuidad sino también un salto cualitativo. En efecto, en esta edición se ha incrementado el Comité Editorial con la participación de los destacados académicos Christine Sleeter (California State University Monterey Bay-USA) y Guillermo Williamsom (Universidad de La Frontera-Chile), además se extiende el eje temático referido a la posibilidad de reflexionar libremente sobre la acción docente en contextos de interacción cultural asimétricos y, por último, se inaugura la sección de estudios etnohistóricos que busca aportar contenidos a los educadores chilenos que abordan la historia y la cultura de los pueblos originarios en escuelas urbanas situadas en áreas con escasa presencia de población con ascendencia indígena.

El cuerpo central de esta edición acoge tres artículos que discuten los alcances de la Educación Multicultural e Intercultural de modo comparativo. Estos trabajos fueron presentados en el Seminario *¿Educación Multicultural o Intercultural? Construyendo respuestas a través de un diálogo Norte-Sur"* que se llevó a cabo en Viña del Mar el 15 de mayo de 2004 y que fue organizado conjuntamente por el Programa EIB de la SECREDUC Valparaíso, el Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP) de la Universidad de Valparaíso y la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. La realización de este encuentro se debió en gran parte a la iniciativa de Carmen Montecinos, académica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, que nos propuso a comienzos de año traer a nuestra ciudad este coloquio que ella coordinaba como parte del XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación que se iba a efectuar en Santiago de Chile. También fue relevante para la materialización de esta iniciativa el decidido apoyo prestado por Rodrigo de la Barrera, Coordinador del Programa de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría Regional Ministerial de Educación Región de Valparaíso. De las cuatro ponencias presentadas en aquella ocasión, no fue posible incluir en esta versión el trabajo del profesor Daniel Quilaqueo de la Universidad Católica de Temuco que nos llegó cuando parte de la revista ya estaba en imprenta. Su artículo será publicado en el Nº4 de los *Cuadernos Interculturales*.

El texto de Christine Sleeter, de modo desafiante, nos adentra en la dimensión política de la Educación Multicultural. Opina que este enfoque no se acota en una propuesta técnica-pedagógica encerrada en el aula de clases o en las murallas de las escuelas, sino que alcanza pleno sentido en la interacción política de los docentes con las comunidades discriminadas. Por tanto, a su entender, la Educación Multicultural no es sólo la introducción de currículos que apunten al respeto de la diversidad cultural, sino, y por sobre todo, una acción política que cuestiona activamente los sistemas que sostienen la discriminación o la negación de las especificidades culturales en todas sus dimensiones. En este contexto, aunque no lo explicita directamente, Sleeter valida la categoría Educación Multicultural en la medida que no sólo acota la relación étnica del problema, sino también las cuestiones derivadas de las desigualdades de género, por discapacidad, por sexualidad, etc., es decir, las múltiples maneras de dominación cultural.

Guillermo Williamsom, en tanto, describe críticamente, a partir de una relación histórica, las distintas nociones que han estado en juego respecto a la posibilidad de revertir la precaria educación de los pueblos dominados, especialmente indígenas, en el marco de los Estados-Nación latinoamericanos. Así, promueve una discusión conceptual con el objeto de ampliar la reflexión crítica, los diseños políticos y las prácticas pedagógicas interculturales o multiculturales. Más allá de los distintos usos conceptuales, Williamsom nos desafía a llevar adelante una "reconstrucción latinoamericana" de la Educación Intercultural o Educación Multicultural, especialmente inserta en una perspectiva general que reconozca y legitime esta acción educativa en el ámbito de los derechos humanos.

Carmen Montecinos, a su vez, hace una revisión de la política oficial de Educación Intercultural Bilingüe implementada en Chile por el Ministerio de Educación a partir de algunas categorías analíticas derivadas de la Educación Multicultural. Específicamente señala que esta

propuesta se reduce a que un sector de la sociedad nacional (los indígenas) lleguen a ser biculturales, quedando totalmente ausente una oferta educativa intercultural para todos. Aún más, Montecinos sostiene que la EIB entendida únicamente como un programa especializado destinado a satisfacer la educación de los grupos étnicos conlleva dos inconvenientes: primero, correr el riesgo de hacer responsables a los indígenas por lograr una sociedad pluralista; segundo, el no asumir, en un acto de despolitización premeditada, los procesos sociales de exclusión y discriminación. En base a estos antecedentes, y siguiendo la taxonomía propuesta por Sleeter y Grant, la autora concluye que la EIB llevada adelante en Chile por los organismos educativos oficiales es una propuesta definitivamente conservadora.

El artículo de Bernardo Guerrero viene a ampliar el tratamiento de los fenómenos de interculturalidad que pretendemos registrar en esta revista. Es su propósito hacer una descripción analítica de la obra del antropólogo Juan Van Kessel referida a la religiosidad popular del norte de Chile. Estando claros que esta dimensión es una de las expresiones de mayor interacción cultural que se conozca en Chile, resulta interesante ver como Guerrero concluye que los antecedentes entregados por Van Kessel permiten sostener que la religiosidad popular manifestada en fiestas tales como La Tirana, Las Peñas, San Lorenzo de Tarapacá, Ayquina, etc., es un sincretismo cultural entre las creencias andinas y la cultura mestiza.

Luis Castro, por su parte, aborda desde una perspectiva historiográfica la vinculación entre las poblaciones indígenas de Tarapacá y la escuela fiscal durante los primeros cincuenta años de administración chilena de este territorio. Profundizando las hipótesis de Juan Van Kessel y Sergio González, sostiene que durante las décadas de 1880 y 1920 el Estado chileno no tuvo una política destinada a escolarizar a los aymaras tarapaqueños y que, por el contrario, fueron estas poblaciones indígenas quienes constantemente le demandaron al aparato fiscal la implementación de escuelas en valles y altiplano. Congruente con lo anterior, demanda hacer una revisión crítica de la historia de la inserción de la escuela fiscal en el espacio andino del norte de Chile y la conducta de los indígenas para este lapso inicial.

Por último, Hugo Contreras, en un interesante trabajo, acota la historia de los indígenas de Chile central. A partir del análisis de la encomienda de Quillota durante el siglo XVI, Contreras se adentra en las estructuras sociales de las comunidades de indios y como éstas se adaptaron a los grandes cambios producidos por la conquista española. Principalmente señala que los caciques, y sus cacicazgos, pasaron a ser un nexo entre la sociedad indígena y la sociedad hispana. Este trabajo es, sin duda, un aporte sustantivo a un tema poco recurrente en la enseñanza impartida en las escuelas de las regiones Metropolitana y de Valparaíso, cuestión que esperamos revertir con aportes como el que nos presenta en esta ocasión el profesor Hugo Contreras.

No quisiera terminar esta presentación sin agradecer la colaboración prestada por Francisco Henríquez, Viviana Suarez y Carmen Montecinos en la traducción del inglés al castellano del artículo de Christine Sleeter, trabajo que tuvo una revisión final por parte del equipo editorial de esta revista.

Luis Castro Castro
Director

EL CONTEXTO POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL EN LOS ESTADOS UNIDOS*

Christine E. Sleeter**

RESUMEN

En esta presentación sostendré que la educación multicultural en los Estados Unidos puede ser entendida como un terreno de diálogo y acción dirigida hacia cómo los educadores pueden acortar diferencias colectivas que están vinculadas a relaciones de poder en toda la sociedad. Esta concepción conecta la historia de la aparición del campo, los contextos políticos en los cuales cualquier escuela dada existe y las contribuciones teóricas y prácticas de la enseñanza de educación multicultural. De cualquier modo, la educación multicultural es muy a menudo conceptualizada en términos mucho más limitados, lo que implica hacer ciertas adiciones al programa de una escuela (tales como agregar contenido al currículo sobre los grupos de minorías étnicas, o las mujeres), o como un modelo particular o fórmula para acortar las diferencias. Como ejemplo de interacciones que tuve en Sudáfrica unos cuantos años atrás, mostraré cómo estas concepciones más limitadas de la educación multicultural se pueden agarrar con el objeto de alcanzar sus preocupaciones centrales. Luego daré una muy breve historia de la educación multicultural en los EEUU, para discutir cómo y por qué ha evolucionado hacia la inclusión de género, clases sociales, discapacidad y lengua, junto con raza y etnicidad. La inclusión de esta amplitud de formas de diferencia y opresión pueden ser útiles de muchas maneras, tales como proveer puntos de entrada para los educadores blancos y el desarrollo de conexiones entre dimensiones relacionadas de opresión (tales como raza y clase o raza y género).

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Multicultural en los Estados Unidos se puede entender como un terreno para el diálogo y la acción dirigida a las diferencias y las relaciones colectivas en el marco de una sociedad más amplia, particularmente en la educación. Interpretado de esta manera, se conecta la historia de este campo con los contextos políticos de la escuela y con las contribuciones teóricas y prácticas de la educación multicultural. Es decir, la educación multicultural no es un programa o una fórmula. Más bien, se debe construir en ámbitos específicos a través de un diálogo en el cual las comunidades que han estado históricamente marginadas tienen voz.

Déjenme ofrecer un ejemplo para ayudar a clarificar esta idea central. Hace nueve años me invitaron a pasar tres semanas en Sudáfrica para trabajar con educadores en temas de la educación multicultural. La mayoría negra acababa de asumir el control político y las instituciones, incluyendo las escuelas, estaban en transformación para reflejar este cambio en el poder. No era obvio, sin embargo, cómo ocurría este cambio. Cuando llegué, y era presentada por un educador blanco sudafricano a otros educadores de la Universidad (también principalmente blancos), me di cuenta que había sido invitada para ayudar a pensar el modelo de educación multicultural que sería el mejor para Sudáfrica. Puesto que varios modelos ya habían sido construidos en los Estados Unidos[1], y yo había escrito extensivamente sobre algunos de ellos, se pensaba que podía recomendar el mejor[2]. Así, los sudafricanos no necesitarían dedicar tiempo al examen de varias alternativas, más bien buscaban aprender algo de lo que había sucedido en los Estados Unidos. Además, tomando en cuenta que había mucha literatura sobre la implementación de cada modelo, se esperaba que ofreciera asistencia técnica para la ejecución de uno o dos de éstos.

---

* Trabajo presentado en el XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile, mayo de 2004; y en el Seminario *¿Educación Multicultural o Intercultural?. Construyendo respuestas a través de un diálogo Norte-Sur*, Viña del Mar, 15/5/2004.
**Professor Emeritus, California State University Monterey Bay, USA.
[1] Por ejemplo: Banks, J. (1991); Darder, A. (1991); Gibson, M. (1976).
[2] Sleeter, C. y Grant, C. (2004).

Me preocupó, sin embargo, que la educación multicultural había sido entendida como una cuestión técnica en vez de política. Entonces pasé mi tiempo en Sudáfrica proponiendo que la esencia de la educación multicultural, tomando en cuenta que los blancos habían estado definiendo la educación para todos, necesitaría que las relaciones fundamentales de poder se substituyeran por diálogo y poder-compartido. Déjenme conectar esta experiencia con ciertos aspectos de la historia de la educación multicultural en los Estados Unidos, después exploraré las implicaciones de incluir a grupos múltiples como parte de la educación multicultural.

2. RACISMO, PODER Y EDUCACIÓN MULTICULTURAL EN LOS ESTADOS UNIDOS

La educación multicultural en los Estados Unidos creció a causa del movimiento de los derechos civiles, particularmente por las luchas de los afro-americanos, y luego de otros grupos raciales minoritarios, por controlar las decisiones sobre la educación de sus propios niños. Banks nos explica:

> "En sus comienzos la meta del movimiento por los derechos civiles en los años sesenta era la des-segregación racial. Al finalizar los sesentas, sin embargo, muchos afro-americanos comenzaron a impacientarse con el paso a que avanzaba la des-segregación. Imbuidos de orgullo racial, llamaron al Poder Negro, separatismo y Estudios Negros en las escuelas y Universidades para que contribuyeran al empoderamiento y avance de los afro-americanos."[3]

El Movimiento de los Derechos Civiles fue una respuesta a la extensa historia de racismo y otras formas de discriminación, incluyendo el sexismo.

En los Estados Unidos la categorización social siempre ha trabajado como un sirviente de la opresión racial. Escribiendo acerca de cómo las categorías raciales "negro" y "blanco" fueron construidas en los Estados Unidos, Davis señala:

> "La población negra en los Estados Unidos constituye una categoría socialmente construida y respaldada por la ley, no una agrupación establecida por antropólogos físicos o por biólogos. Tanto la definición como el tratamiento reflejan creencias publicas acerca de la raza y las relaciones entre razas, y no conclusiones científicas."[4]

Debido a que, desde 1662, grupos diversos se han mezclado en América del Norte, los estados en Estados Unidos crearon las definiciones legales de "blanco" y "negro" como categorías raciales destinadas a solidificar la esclavitud y designar, de este modo, a las personas de origen africano permanentemente como esclavas. Desde finales de 1800 las definiciones estatales de quién se consideraba negro ha variado en alguna manera. Entonces, debido a un dictado de la Corte Suprema (Plessy v/s Ferguson) entre 1896 y 1954 cualquier persona con una gota de sangre africana fue identificada como negra. Algunos estados, adicionalmente, crearon leyes para distinguir a los blancos de otras razas, como la asiática[5]. Así, las personas descendientes de europeos occidentales construyeron un sistema racial específico con el propósito de proteger el control y el acceso a recursos como la tierra, el trabajo, las escuelas, etc. Este sistema empezó a ser legalmente derogado con la decisión de la Corte Suprema (Brown v/s Consejo de Educación) de 1954. No obstante, el desproporcionado poder y las ventajas de los blancos se han mantenido a través del modo en que las instituciones sociales operan.

Siguiendo la decisión Brown de la Corte Suprema, la discriminación legalizada sobre la base de la raza, el origen nacional, el idioma, el sexo y la discapacidad fue desmantelada a través de legislaciones federales adicionales y mandatos de la Corte Suprema emitidos entre los años 1970 y 1990. Pero la discriminación legalizada no es la misma que la discriminación

---

[3] Banks, J. (1995:9).
[4] Davis, F. (1991:30).
[5] Ibíd.

institucionalizada. La discriminación institucional se refiere a aquellos procesos formales e informales dados en el trabajo de instituciones tales como colegios, hospederías y centros asistenciales de salud donde se dan "una distribución desigual e injusta de poder, privilegios y bienes materiales a favor de personas blancas" y otros grupos favorecidos históricamente[6]. Esto significa que el modo "normal" en que escuelas y otras instituciones operan no es necesariamente neutral o justo si es que los grupos poderosos continúan cosechando beneficios desproporcionadamente. Algunas prácticas discriminatorias comunes en las escuelas son el dividir a los estudiantes superponiendo las categorías de raza o clase. Entonces ofrecen una educación académicamente más desafiante a estudiantes de orígenes blancos que a otros niños; enseñan un currículum que representa mejor la experiencia, cultura y el punto de vista de los ancestros europeos, masculinos y de las clases sociales altas; y construyen relaciones más estrechas con padres que son blancos, de idioma inglés fluido, que con padres que son pobres, que no hablan el idioma inglés y no son blancos.

En los Estados Unidos los miembros de los grupos dominantes (es decir, blancos, ricos y hombres) han creído generalmente que, luego de la desmantelación de la discriminación legal, las instituciones son justas, y que cualquier otro resultado desproporcionado (tales como los puntajes de los test o los ingresos a las instituciones de educación) se debe al esfuerzo individual y a las características culturales y familiares. Los miembros de los grupos históricamente oprimidos, sin embargo, a menudo identifican un rango de prácticas, como aquellas enumeradas arriba, que actúan como barreras. Las prácticas discriminatorias en educación han estado en el corazón de la educación multicultural.

Como parte del proceso político de discriminación los temas de los grupos históricamente oprimidos han sido además constantemente dejados de lado. Aunque aquí me enfoco en términos de colectividades raciales y étnicas, esto también es cierto para otros grupos como para los discapacitados. Los movimientos de liberación exitosos requieren miembros con una identidad compartida que les permita mantenerse unidos y presionar colectivamente para el cambio. Las identidades son liberadoras cuando están conectadas con un discurso que inscribe poder y fuerza a sus comunidades[7]. La Oficina del Censo de los Estados Unidos mantiene categorías "oficiales" que son usadas para contar a las personas; las comunidades además construyen sus propias categorías como parte del proceso de auto-identificación. Así, por ejemplo, los afro-americanos rechazaron el término "*Negro*", el cual había sido impuesto a través de la versión norteamericana del apartheid, y adoptaron la denominación "*Black*", luego asumieron el apelativo de "afro-americano" en conjunto con una autodefinición política. El gobierno de los Estados Unidos clasifica a las personas hispano hablantes como "*Hispanos*", aún cuando esta categoría no tiene sentido fuera de sus fronteras; todavía más, al interior de este país las personas clasificadas como hispanas son muy diversas. Debido a que el lenguaje y la cultura son asuntos que involucran poder político, en los Estados Unidos las personas con orígenes en naciones hispano hablantes frecuentemente se unen pero alrededor de etiquetas autodeterminadas tales como "*Latino*". Tomando en cuenta que las etiquetas de grupo están conectadas con identidad y política, la elección de categorías es un asunto dinámico.

El que cuenta como miembro de un grupo ha sido llenado de algún significado. Las tribus indias a menudo están en conflicto con el gobierno de los Estados Unidos para establecer quién es indio, sobre todo usando el quantum de sangre como base de clasificación y privilegiando su adscripción a una tribu que a su carácter de ciudadanos nacionales[8]. Tenemos otro ejemplo cuando los afro-americanos y los latinos son en los Estados Unidos usualmente clasificados en el día a día en distintas categorías; algunos como Marta Cruz-Jansen[9], una negra puertorriqueña, no encaja en este sistema de clasificación. De este modo, ella usa su identidad para enfrentar la naturaleza política de los sistemas de clasificación racial, cuestionando cómo las categorías raciales han sido

---

[6] Kivel, P. (1992:2).
[7] Mirón, L. (1999).
[8] Jaimes, M. (1992).
[9] Cruz-Jansen, M. (2001).

construidas en un modo que permite la manipulación por una elite blanca. En tanto las comunidades raciales históricamente oprimidas han visto varias maneras de trabajar juntas para enfrentar el racismo institucional, el término “persona de color” se ha construido para designar coaliciones que comparten la opresión racial.

Cuando las escuelas fueron des-segregadas en los años 1960, los padres y los líderes de las comunidades de color comenzaron a demandar que el currículo los reflejara, y que los profesores esperaran de sus niños el mismo nivel de aprendizaje académico que los niños blancos[10]. Por ejemplo, en la Universidad Estatal de San Francisco una coalición de estudiantes de clase trabajadora del Tercer Mundo, unidos fuertemente con sus comunidades, hicieron demandas específicas sobre la Universidad que estaban aspirando, no sólo a través de la inclusión de estudios asiáticos al currículo, sino que además “confrontar preguntas básicas de poder y opresión en América”[11].

Mientras las escuelas y las Universidades que estaban compuestas de profesores blancos generalmente consideraban las bases culturales y lingüísticas de los niños de color como deficientes, abogados y profesores de comunidades de color y comunidades de lenguaje minoritario sostenían que la cultura y el lenguaje eran fortalezas en las cuales el aprendizaje podía y debía ser construido. Adicionalmente, los abogados vieron la reforma de la escuela en términos políticos y conceptuales. Por ejemplo, Williams instó a los miembros de la comunidad a ir a las escuelas y observar cuidadosamente las actitudes de los profesores hacia los alumnos, el manejo de las materias disciplinarias, de las tareas, etcétera[12]. También llamó a los miembros de la comunidad a comunicar sus preocupaciones directa y colectivamente a la escuela usando presión para mantenerla bajo escrutinio.

La educación multicultural creció de una unión entre los movimientos sociales y el trabajo académico con y en las comunidades oprimidas. James Banks, por ejemplo, rastrea sus raíces tempranas en el movimiento de estudios étnico a comienzos del siglo XX y, particularmente, en el trabajo de académicos afro-americanos. Lei y Grant, además conectan lo anterior al pluralismo cultural que se dio en la práctica de la enseñanza durante los años 1940 y a las instrucciones progresistas de las que John Dewey fue el mayor contribuyente[13]. Hacia la década de 1980 la educación multicultural había desarrollado una rica base docente y varios modelos y aproximaciones a la educación multicultural y bilingüe. Por ejemplo, Watkins resalta seis marcos del currículo negro que se han desarrollado históricamente[14]; Tetreault investiga las fases de la integración de la mujer al currículo[15]; Sleeter y Grant y Banks estudian diferentes modelos conceptuales de educación multicultural[16]; y Darder desarrolló un modelo de pedagogía bicultural crítica[17]. En el mejor de los casos, la educación multicultural conecta la enseñanza con el trabajo político.

Sostendré que la educación multicultural necesita mantenerse sustentada en el diálogo y el trabajo político. En los Estados Unidos ha habido una cierta tendencia de parte de muchos educadores a sustituir el estar familiarizado con la literatura en educación multicultural, con el estar familiarizado con las personas y hacer solidaridad para el cambio social. Detrás de este problema está la cuestión de quién debe estar involucrado en la educación multicultural.

3. LOS SOPORTES DE LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL

La educación multicultural en los Estados Unidos ha implicado siempre la construcción de

[10]Banks, J. (1995); Gay, G. (1983).
[11]Omatsu, G. (1994:26).
[12]Williams, M. (1989).
[13]Lei, J. y Grant, C. (2001).
[14]Watkins, W. (1993).
[15]Tetreault, M. (1989).
[16]Sleeter, C. y Grant, C. (2004); Banks, J. (1995).
[17]Darder, A. (1991).

coaliciones, inicialmente entre grupos raciales históricamente marginados. La construcción de coaliciones entre distintos grupos raciales nunca ha sido fácil, puesto que diferentes colectivos enfrentan distintos problemas. Por ejemplo, mientras que la lengua y la inmigración son preocupaciones centrales para los asiáticos-americanos y los mexicano-americanos, el racismo es una preocupación central para los afro-americanos. Más aún, las minorías raciales frecuentemente compiten entre sí por recursos magros y traen a esta competencia desconfianza y estereotipos mutuos. En última instancia, sin embargo, las coaliciones pueden ejercer más poder para que las preocupaciones compartidas sean atendidas. Por ejemplo, tal como lo señala Banks, cuando los afro-americanos demandaron revisiones curriculares, otros grupos étnicos y las mujeres se unieron a esta demanda reivindicativa[18].

Durante los años setenta las luchas contra el racismo se conectaron, en algún grado, con otros movimientos que desafiaban la discriminación. El movimiento de las mujeres se había fortalecido y algunas de sus preocupaciones eran similares a las expresadas por los activistas de la educación multicultural, incluyendo su ausencia en el plan de estudios, varias formas de discriminación en las escuelas y la sociedad y creencias sobre aprendizajes basados en supuestos sobre diferencias biológicas. En la medida que un número desproporcionado de grupos raciales históricamente oprimidos vivía en la pobreza, los educadores multiculturales se interesaron en la discriminación basada en la clase social, aun cuando en este campo todavía no se había elaborado una análisis critico de la economía capitalista y la estructura de clases sociales. Algunos multiculturalistas conectaron raza, etnia y lengua; algo particularmente sensible a las comunidades para las cuales el inglés no es el idioma materno. Otros multiculturalistas, entre los que me cuento, abogaron también por la inclusión de la discapacidad. Las discusiones más recientes han propuesto que la sexualidad sea parte de la educación multicultural, considerando que estudiantes gay, lesbianas y bisexuales enfrentan preocupaciones similares a otros grupos marginados.

Hay varios buenos modelos de organizaciones de base que trabajan para acercar las diferentes posturas, tales como la *National Urban Peace and Justice "Gang Truce" Summit* en la ciudad de Kansas y la *African American/Korean Alliance* en Los Ángeles[19]. Muchas organizaciones de trabajadores reconocen que "luchar contra todas las formas de discriminación es el principal fundamento de la construcción de la unidad entre los trabajadores organizados, las mujeres y las personas de color"[20]. Esa construcción de puentes requiere que las personas superen sus propios prejuicios tanto como el que profundicen sus conocimientos sobre los asuntos que conciernen a los demás miembros de la comunidad.

El tomar en cuenta múltiples formas de opresión y de diferencia tiene sentido al menos por tres razones. Primero, cada uno tiene identidades traslapadas, y muchas personas que han experimentado múltiples formas de opresión sostienen que no hay jerarquía de opresiones; todas las formas de opresión deben ser enfrentadas[21]. Por ejemplo, algunas mujeres afro-americanas, como Patricia Hill Collins, encuentran que asumir el sexismo permite un mayor espacio para plantear asuntos relevantes para ellas que el asumir únicamente que el racismo las ignora[22].

En segundo lugar, estos grupos comparten luchas similares tales como la discriminación institucional. Aunque la discriminación racial, la discriminación de sexo y la discriminación por discapacidad en las escuelas tienen ciertas especificidades, todas ellas comparten un sistema de prácticas injustas, tales como excluir a estudiantes de clases o de actividades en base a sus características demográficas. Los cursos avanzados de matemáticas y tecnología excluyen desproporcionadamente a estudiantes que son negros, hispanos e indígenas tanto como a las mujeres debido a factores tales como el profesor y las expectativas del consejero, una educación previa inadecuada, y estereotipos de raza y sexo sobre habilidades. Este problema también se

[18] Banks, J. (1995).
[19] Childs, J. (1994).
[20] Oppenheim, L. (1993: vi).
[21] Lourde, A. (1984).
[22] Hill, P. (1998).

describe considerando el concepto de cultura. Si la cultura se refiere al sentimiento compartido de comunidad, entendimientos e historia, múltiples grupos tienen cultura. La comunidad sorda, por ejemplo, ha usado el concepto de cultura para argumentar acerca de la conveniencia de escuelas y currículos específicos para este tipo de discapacidad usando razonas más parecidas a la de los grupos étnicos o de idioma minoritario[23].

Tercero, incluir a sectores con poder y privilegio como parte de la educación multicultural tiene un potencial para reeducar a tales grupos y, en el proceso, ir construyendo alianzas. La educación multicultural tienen como meta la reconstrucción de escuelas que trabajen para todos. En los Estados Unidos cerca del 90% del profesorado es blanco. Si los profesores blancos se ven a sí mismos como parte de la educación multicultural ¿es posible que aprendan a enseñarle a niños y jóvenes de otros orígenes raciales y étnicos? ¿Es posible que propicien el desarrollo de currículos y estrategias pedagógicas que ayudarían a los jóvenes a trabajar juntos para desmantelar el racismo y otras formas de opresión?

4. LA DESPOLITIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL

Por otro lado, la acción de expandir la educación multicultural para incluir a todos puede tener el efecto de transmutarse en prácticas técnicas que los blancos, en particular las mujeres blancas, encuentren confortables. Esto era como la educación multicultural me fue presentada en Sudáfrica, y es un patrón que he visto a lo largo de dos décadas de trabajo como profesor de enseñanza multicultural.

Observé este proceso en un estudio de 26 profesores (22 blancos, 3 negros, 1 mexicano americano) que voluntariamente participaron en un proyecto de dos años de desarrollo de equipos en educación multicultural[24]. Una rápida observación al sentimiento que ellos tenían de la educación multicultural resultó muy esclarecedora. Al final de los dos años, nueve de los profesores blancos concluyeron que la educación multicultural es irrelevante debido a que continuaban creyendo que en los Estados Unidos había ya justas e iguales oportunidades y que la educación multicultural proponía excusas más que demandar el mismo trabajo duro de todos. Ellos creían que quienes no progresaban estaban obstaculizados por su propia falta de esfuerzo o por bases deficientes en el hogar; incluso las mujeres que han experimentado los estereotipos sexuales deben sólo aprender a ignorarlo, y aquellos que han salido de la pobreza lo han hecho por sí mismos ya que nadie más puede hacerlo.

Diez profesoras blancas interpretaron la educación multicultural en términos de relaciones interpersonales. Ellas la vieron principalmente como un medio para ayudar a los jóvenes a aprender a valerse por sí mismos y mejorar su autoestima. Mientras reconocían que la discriminación ocurría, estaban más preocupadas de ayudar a los niños abrumados por el mundo que a cambiarlo.

Los restantes siete profesores incorporaron algún grado de preocupación política a su entendimiento de la educación multicultural. Los cuatro profesores de color estaban bastante alerta del racismo institucional. Tres profesores blancos tenían experiencia de vida previa que les daba cierta alarma política; dos tomaron educación especial y habían visto cómo la institucionalidad de las escuelas fallaba. Estos siete profesores, a diferencia de los otros diecinueve, estaban capacitados para escarbar más profundamente en asuntos tan sustantivos como el poder, la exclusión y la voz de los discriminados, y en consecuencia estaban un poco menos a favor que el resto a reducir la educación multicultural a una gama de estrategias de enseñanza confortables para agregarlas a lo que ellos ya estaban haciendo. De todos modos, la mayoría de los profesores habían interpretado la educación multicultural como irrelevante, o la habían redefinido en un modo

[23]Padden, C. y Humphries, T. (1988).
[24]Sleeter, C. (1992).

Terry ha ofrecido una esclarecedora ayuda respecto a los miembros de los grupos sociales dominantes[25]. Él usó el término "los de arriba" para referirse a los grupos con poder y "los de abajo" para señalar a los conglomerados con una influencia relativamente menor en relación "a los de arriba". Explica que "los de arriba", debido a la posición de ventaja social que ocupan, están demasiado ocupados en mantener el sistema desigual como para esclarecer acerca de lo que realmente está pasando y cómo cambiarlo"[26]. Debido a que organismos, como las escuelas, han estado trabajada básicamente por "los de arriba" (es decir, personas influyentes, blancas y de sexo masculino), los miembros de este sector tienden a no ver esas instituciones como sesgadas y necesitadas de transformaciones. Los "de abajo", en cambio, están mucho más dispuestos a observar las prácticas y las estructuras que necesitan ser cambiadas. Consecuentemente, el punto central es demostrar si mediante la educación multicultural los grupos "de arriba" aprenden a no ser controladores, dejan de ser una barrera y se transforman en potenciales aliados de los desposeídos.

Los cursos de educación multicultural es un vehículo que ha sido usado en los Estados Unidos para tratar de hacer que profesores blancos lleguen a ser aliados de las comunidades históricamente oprimidas. Sin embargo, la evidencia de que estos cursos hayan transformado grandes cantidades de profesores blancos es escasa. Los hallazgos obtenidos por investigaciones sobre el impacto de los cursos en educación multicultural tomados por profesores blancos son en el mejor de los casos mixtos[27]. Como los ejemplos de arriba, los profesores blancos a menudo ven el sistema como justo y la educación multicultural como innecesaria, o como un conjunto de prácticas diseñadas para mejorar las relaciones y la autoestima.

Por otro lado, uno puede encontrar casos de estudios a pequeña escala y narrativas que describen individualmente experiencias de transformación, ilustrando que los miembros de los grupos dominantes pueden aprender a ser aliados de mucha ayuda[28]. Un reducido cuerpo de investigación ha encontrado que experiencias de inmersión cultural cruzadas y sostenidas pueden adentrar en los profesores blancos conocimientos contextualmente relevantes, y a partir de esto ser capaces de aprender a ser aliados de modo tal de estar en condiciones de enseñar adecuadamente a los niños de las comunidades históricamente oprimidas[29]. Las experiencias más poderosas que me han ayudado a ver cómo trabaja el racismo ha sido sostener contacto con personas en comunidades predominantemente afro-americanas y méxico-americanas. Creo que es meritorio educar a aquellos que están en posiciones de poder y privilegio sobre cómo trabaja la opresión en la vida diaria y en las escuelas, su impacto en los estudiantes y los profesores, y cómo podemos desafiar la opresión. Aliados y alianzas pueden emerger de este trabajo.

Pero la educación multicultural puede transformarse en el proceso. En los Estados Unidos, a medida que los movimientos sociales de los años sesenta y los años setenta se fueron dispersando y el conservadurismo ganó terreno ideológico, las relaciones entre el cambio educativo y los movimientos comunitarios fueron oscurecidas. En el mismo tiempo, las salas de clase en los Estados Unidos se volvieron cada vez más diversas, así que los profesores crecientemente recurrieron a la literatura en educación multicultural para buscar orientaciones y ayuda. Consecuentemente, más y más profesores blancos tomaron propiedad de ella. Mientras que algunos de los profesores que gravitaron hacia ella son activistas, muchos otros son buenas personas que se preocupan de los niños y desean mejorar la eficacia en la enseñanza de sus estudiantes. Por si mismo, esto no es un problema.

---

[25] Terry, R. (1993).
[26] Ibíd., p.62.
[27] Ver: Bennett, C., Niggle, T. y Stage, F. (1990); Haberman, M. y Post, L. (1992); Hennington, M. (1981); Martin, R. y Koppelman, K. (1991); Rios, F., McDaniel, J. y Stowell, L. (1998); Tran, M. y Young, R. (1994); Wiggins, R. y Follo, E. (1999).
[28] Howard, G. (1999); Lawrence, S. y Bunche, T. (1996); Smith, G. (1998); Weiner, L. (1993); Yeo, F. (1997).
[29] Ver: Cooper, A., Beare, P. y Thorman, J. (1990); Melnick, S. y Zeichner, K. (1996); Nordhoff, K. y Kleinfeld, J. (1993).

Sin embargo, como sostuvo claramente Sheets[30], el desarrollo de un discurso predominantemente blanco en la educación multicultural algunas veces tiene el efecto de marginar preocupaciones y perspectivas de los educandos de color, cambiando lo que la educación multicultural significa. A medida que más educadores blancos han comenzado a defender la educación multicultural, han filtrado el significado de la educación multicultural a través de sus propias ideas sobre la diferencia y la desigualdad. De esta manera, discusiones sobre opresión pueden sustituirse por discusiones sobre diferencia, y el cambio político se convierte en un discurso sobre convivencia.

No hay una resolución fácil para este problema, es decir, por qué en los Estados Unidos existen diferentes versiones de educación multicultural que están normalmente relacionadas con "grupos individuales" que enfocan su preocupación a sus propios asuntos. Por ejemplo, la educación afro-céntrica es principalmente por y para afro-americanos; y la educación indígena es principalmente por y para personas indígenas.

5. IMPLICACIONES PARA LOS PROFESORES

Esta discusión tiene variadas implicaciones para los profesores. Primero, sugiere que los profesores reconozcan las dimensiones étnicas contenidas en la enseñanza a los niños de otras personas, y que trabajen para proveerles una educación con la más alta calidad, tal como ellos quisieran para sus hijos. Lo anterior es relevante si tomamos en cuenta que, a través de su rutinaria participación docente en escuelas e instituciones, la mayoría contribuye a alzar las barreras que afectan a los infantes de los grupos oprimidos. La educación multicultural trabaja para combatir esas barreras. Los profesores que son aliados reconocen las aspiraciones que tienen los grupos oprimidos para sus niños y los obstáculos, interpersonales e institucionales, a que se ven sometidos no obstante todos sus esfuerzos desplegados por superar la desigualdad. Los profesores que toman las raíces políticas de la educación multicultural son capaces de visualizar los factores existentes en sus escuelas que dificultan el éxito de los niños de los grupos marginados, entonces trabajan para cambiar los procesos y las estructuras que sirven como barreras.

Segundo, los profesores necesitan aprender a trabajar como aliados de las comunidades a las que sirven. En la sala de clases esto significa que el profesor agudiza la pedagogía en las bases de la experiencia profesional y el diálogo que se desarrolla con los padres y otros miembros de la comunidad. La sola experiencia profesional no es suficiente puesto que la perspectiva de los expertos en varias ocasiones es contradictoria con la de los grupos marginados. Algunas veces los profesores sostienen que muchos padres de las comunidades empobrecidas tienen demasiados problemas personales como para ser de su ayuda. Si bien esto puede ser verdad, uno no debería evaluar las habilidades de cada padre para ayudar a cumplir las aspiraciones y los recursos de la comunidad. Los padres empobrecidos a menudo enfrentan situaciones debilitantes y algunos no manejan bien esas situaciones. Sin embargo, al interior de la comunidad hay redes de fortaleza y resistencia, como visiones de esperanza por el futuro de los niños y un profundo entendimiento de los infantes mismos. Los profesores deben buscar esas redes; y esto es, de hecho, lo que los profesores exitosos hacen[31].

Tercero, transformarse en un aliado de las comunidades marginadas significa actuar como un abogado de los niños de esas comunidades en su más amplia vida cívica. Esto puede involucrar votar por candidatos que apoyan las necesidades de esos niños y sus comunidades, apoyar las agencias y los grupos de acción social que trabajan a su favor, persuadiendo a otras personas a que los apoyen en vez de culpar a los adultos de la vida de los niños, y así sucesivamente. Los aliados encuentran los asuntos de interés de la comunidad y cómo esos asuntos pueden ser apoyados.

---

[30] Sheets, R. (2000).
[31] Ladson-Billings, 1994; Noguera, P. (2003).

Finalmente, uno puede enseñar a los niños y jóvenes a actuar políticamente para abogar individualmente o colectivamente por ellos mismos y por la gente marginada. Los jóvenes pueden aprender a afectar su mundo social poderosamente. Por ejemplo, en Nebraska los estudiantes de pedagogía secundaria llegaron a estar tan interesados en aprender acerca de la diversidad cultural en los Estados Unidos que decidieron luchar por una ley estatal que estableciera que el currículo en Nebraska fuera multicultural. Con la guía del profesor, estuvieron capacitados para persuadir a la legislatura del estado para que aprobara esa ley. Los niños y jóvenes que aprenden a usar el sistema democrático efectivamente para ideales avanzados de justicia social pueden llegar a ser adultos que están capacitados para llevar a cabo los ideales de justicia y equidad a través del proceso político.

6. BIBLIOGRAFÍA

BANKS, J.A.
1991 *Teaching strategies for ethnic studies*. Allyn & Bacon, 5th ed., Boston
1995 Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. En: J.A. Banks y C.A.M. Banks (eds.), *Handbook of research on multicultural education*, MacMillan, New York
BENNETT, C.; NIGGLE, T. y STAGE, F.
1990 Preservice multicultural teacher education: Predictors of student readiness. *Teaching and Teacher Education*, 6 (3): 243-254
CHILDS, J. B.
1994 The value of transcommunal identity politics. *Z Magazine*, 7 (7/8): 48-51
COLLINS, P.H.
1998 *Fighting words*. University of Minnesota Press, Minneapolis
COOPER, A.; BEARE, P. y THORMAN, J.
1990 Preparing teachers for diversity: A comparison of student teaching experiences in Minnesota and South Texas. *Action in Teacher Education*, 12 (3): 1-4
CRUZ-JASEN, M.I.
2001. ¿Y tu abuela a'onde está? *Sage Race Relations Abstracts*, 26 (1): 7-24
DARDER, A.
1991 *Culture and power in the classroom: A theory for a critical bicultural pedagogy*. Bergin & Garvey, New York
DAVIS, F. J.
1991 *Who is black?* Pennsylvania State University Press, University Park, PA
GAY, G.
1983 Multiethnic education: Historical developments and future prospects. *Phi Delta Kappan*, 64: 560-563
GIBSON, M.A.
1976 Multi-cultural education in the United States: Some concepts and assumptions. *Anthropology and Education Quarterly*, 7 (4): 7-18
HABERMAN, M. y POST, L.
1992 Does direct experience change education students' perceptions of low-income minority students? *Midwest Educational Researcher*, 5 (2): 29-31
HENNINGTON, M.
1981 Effect of intensive multicultural non-sexist instruction on secondary student teachers. *Educational Research Quarterly*, 6 (1): 65-75
HOWARD, G.R.
1999 *We can't teach what we don't know*. Teachers College Press, New York
JAIMES, M.A.
1992 Federal Indian identification policy. En: M. A. Jaimes (ed.), *The state of Native America*, pp. 123-138, South End Press, Boston
KIVEL, P.
1996 *Uprooting racism: How white people can work for racial justice*. New Society Publishers, Philadelphia
LAWRENCE, S.M. y BUNCHE, T.
1996 Feeling and dealing: Teaching White students about racial privilege. *Teaching and Teacher Education*, 12(5): 531-542
LEI, J.L. y GRANT, C.A.
2001 Multicultural education in the United States: A case of paradoxical equality. En: C.A. Grant y J.L. Lei (eds.), *Global constructions of multicultural education*, pp.205-238, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ

LORDE, A.
2001 Multicultural education in the United States: A case of paradoxical equality. En: C.A. Grant y J.L. Lei (eds.), *Global constructions of multicultural education*, pp.205-238, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ

LORDE, A.
1984 *Sister outsider: Essays and speeches*. Crossing Press, Trumansburg, NY

MARTIN, R. y KOPPELMAN, K.
1991 The impact of a human relations/multicultural education course on the attitudes of prospective teachers. *Journal of Intergroup Relations*,18 (1): 16-27

MELNICK, S. y ZEICHNER, K.
1996 The role of community-based field experiences in preparing teachers for cultural diversity. En: K. Zeichner, S. Melnick y M. L. Gomez (eds.), *Currents of reform in preservice teacher education*, pp.176-196, Teachers College Press, New York

MIRÓN, L.F.
1999 Postmodern and the politics of racialized identities. En: R.D. Torres, L.F. Mirón y J.X. Inda (eds.), *Race, identity, and citizenship: A reader*, pp.79-100, Blackwell, Malden, MA

NOGUERA, P.
2003 *City schools and the American dream*. Teachers College Press, New York

NOORDHOFF, K. y KLEINFELD, J.
1993 Preparing teachers for multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 9(1): 27-39

OMATSU, G.
1994 The four "prisons" and the movements of liberation: Asian American activism from the 1960s to the 1990s. En: K. Aguilar-San Juan (ed.), *The state of Asian America*, pp.19-70, South End Press, Boston

OPPENHEIM, L.
1993 Editor's introduction. *Labor Research Review #20*, 12 (1): vi

PADDEN, C. y HUMPHRIES, T.
1988 *Deaf in America: Voices from a culture*. Harvard University Press, Cambridge, MA

RIOS, F.A.; McDANIEL, J.E. y STOWELL, L.P.
1998 Pursuing the possibilities of passion: The affective domain of multicultural education. En: M. E. Dilworth (ed.), *Being responsive to cultural differences*, pp.160-181, Corwin Press, Washington, DC

SHEETS, R.H.
2000 Advancing the field or taking center stage: The white movement in multicultural education. *Educational Researcher*, 29(9): 15-21

SLEETER, C.E.
1992 *Keepers of the American dream*. The Falmer Press, London

SLEETER, C.E. y GRANT, C.A.
2004 *Making choices for multicultural education*, J. W. Wiley, 4th ed., New York

SMITH, G.P.
1998 Who shall have the moral courage to heal racism in America? *Multicultural Education*, 5 (3): 4-10

TERRY, R.
1993 A parable: The ups and downs. En: J. Andrzejewski (ed.), *Oppression and social justice: Critical frameworks*, pp.61-63, Ginn Press, Needham Heights, NJ

TRAN, M.T. y YOUNG, R.L.
1994 Multicultural education courses and the student teacher: Eliminating stereotypical attitudes in our ethnically diverse classroom. *Journal of Teacher Education*, 45 (3): p183, 7p, 3 charts

TETREAULT, M.K.T.
1989 Integrating content about women and gender into the curriculum. En: J.A. Banks y C.A.M. Banks (eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*, pp.124-144, Allyn & Bacon, Boston

WATKINS, W.H.
1993 Black curriculum orientations: A preliminary inquiry. *Harvard Educational Review*, 65 (3): 321-338

WEINER, L.
1993 *Preparing teachers for urban schools*. Teachers College Press, New York

WIGGINS, R.A. y FOLLO, E.J.
1999 Development of knowledge, attitudes, and commitment to teach diverse student populations. *Journal of Teacher Education*, 50 (2): 94-105
WILLIAMS, M.R.
1989 *Neighborhood organizing for urban school reform*. Teachers College Press, New York
YEO, F.L.
1997 *Inner-city schools, multiculturalism, and teacher education*. Garland, New York

¿EDUCACIÓN MULTICULTURAL, EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, EDUCACIÓN INDIGENA O EDUCACIÓN INTERCULTURAL?*

Guillermo Williamson**

RESUMEN

El artículo presenta y analiza, de modo sucinto, algunas de las diversas conceptualizaciones dominantes en América Latina y Chile respecto de la educación orientada para, de o por los pueblos indígenas, bajo contextos pedagógicos y sistémicos educativos de relaciones interculturales, particularmente referidos a la relación entre pueblos indígenas, sociedad y Estado. Plantea la tensión, conceptual y práctica, entre diversas concepciones de interculturalidad y multiculturalidad en la educación, provenientes del continente latinoamericano o de los Estados Unidos. Propone que más que buscar una síntesis y homogenización teórica, se busquen elementos compartidos entre las concepciones que permitan dar cuenta de las diversas realidades étnicas y socio-culturales del continente y sobre todo que contribuyan a fortalecer la lucha indígena y no indígena por sus derechos políticos, culturales y sociales y la construcción de una sociedad democrática y una educación de calidad, más justas, pluralistas, críticas y transformadoras.

1. INTRODUCCIÓN

Educación Multicultural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Indígena, Etnoeducación, Educación Intercultural, Educación Bicultural, Diversidad, Pluralismo y varios otros conceptos se encuentran en la literatura científica y en el discurso social, político y pedagógico que tiene como objeto de análisis o acción los encuentros y diálogos históricos entre diversas culturas en territorios de coexistencia o convivencia.

Esta variedad conceptual refleja no sólo teorías diferentes sino también contextos históricos de apropiación, desarrollo y aplicación de categorías referidas a la pluralidad de identidades y lenguajes, a las contradicciones fundamentales entre culturas en las sociedades, así como a las identidades plurales que se van constituyendo progresivamente en la actual etapa de desarrollo de los países, pueblos indígenas, sociedades. Reflexionaremos sintéticamente sobre los conceptos de Educación Multicultural, Educación Intercultural Bilingüe (EIB), Educación Indígena, Educación Intercultural, en sus consecuencias educativas para las poblaciones indígenas, grupos socioculturales diversos y relaciones sociales, desde la perspectiva político-pedagógica[1]. Hay algunos trabajos que recorren la EIB en América Latina, donde de alguna manera emergen estas mismas cuestiones, por ejemplo el de Ruth Moya[2] y el de Luis Enrique López e Inge Sichra[3]. No esperamos desarrollar con detenimiento ni agotar el tema en esta presentación, sino sólo mostrar sus diversos contextos de uso y llamar la atención a la necesidad de mantener, respecto de esta cuestión, un nivel de discusión y elaboración teórico-metodológica, crítica e histórica que se enriquezca de las diversas conceptualizaciones y prácticas.

---

*Este artículo se elaboró a partir de la presentación para el Seminario *¿Educación Multicultural o Intercultural? Construyendo respuestas a través de un diálogo Norte-Sur"*, organizado por el Programa EIB de la SECREDUC Valparaíso, el Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP) de la Universidad de Valparaíso y la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Reñaca 15 de mayo de 2004.

**Doctor en Educación. Profesor del Departamento de Educación y miembro del Instituto de Desarrollo Local y Regional de la Universidad de La Frontera, Temuco, Región de La Araucanía.

[1] Fundamentaremos las reflexiones en aprendizajes del *Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün* (Proyecto DID 00/116) del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera que desarrollamos en los municipios de Ercilla y Collipulli, entre 1999 y 2003, con apoyo de la Fundación W.K.Kellogg´s, la CONADI y la Seremi de Educación de la IX Región; de la experiencia de coordinación del Programa EIB (PEIB) del Ministerio de Educación (MINEDUC); y de discusiones académicas respecto de lo que es interculturalidad, diversidad, pluralismo cultural y multiculturalidad.

[2] Moya, R. (1998).

[3] López, L.E. y Sichre, I. (2004).

2. LA DISCUSIÓN EN AMÉRICA LATINA: ¿TENSIÓN, CONTRADICCIÓN O DIVERSIDAD CONCEPTUAL?

Constatamos que en América Latina y el Caribe no hay un concepto dominante en uso, que trate de la educación y la interculturalidad, sino varios que coexisten y se articulan de maneras muy difusas, plásticas, prácticas, políticas, dependiendo de las características de las sociedades capitalistas latinoamericanas y caribeñas y sus expresiones, urbanas o rurales, integradas o excluidas, del pluralismo étnico, racial, nacional, lingüístico. Sin embargo, y en general no sólo para nuestro continente, hay ciertas tendencias de uso que son privilegiadas en el discurso político y académico y que se constituyen en conceptos dominantes para las orientaciones y discusiones de acción, para la formación inicial docente; reiteramos, son tendencias y en ese sentido no puede analizarse la diversidad conceptual sino en dos posibilidades: como pluralidad de discursos que conforman un campo de pensamiento y acción o como contradicción entre las diversas conceptualizaciones entre sí. Ambas opciones se manifiestan en el espacio teórico, político, pedagógico.

Los conceptos de Diversidad y Pluralismo cultural, constituyen un paradigma amplio, genérico, que se opone a las nociones de homogenización y etnocentrismo culturales respectivamente y en el cual el discurso de la EIB y del Multiculturalismo encuentran un sustento conceptual, ciudadano, cultural y pedagógico particular[4]. Ellas se afirman en los Derechos Humanos, tanto en su Declaración General como en las diversas convenciones y acuerdos consecuentes que se refieren a sectores especiales de la sociedad (v.gr., mujeres, niños). Son conceptos que fundamentan y se agregan en las discusiones de lo que tratamos más detalladamente aquí, pero que por su carácter paradigmático y general y el objetivo de este trabajo, no los consideraremos en este análisis.

Hoy parece que la tensión fundamental se expresa principalmente entre tres conceptos: Educación Intercultural Bilingüe, Educación Multicultural y crecientemente Educación Intercultural, además del de Educación Indígena que también encuentra espacios en el discurso pedagógico. En términos generales estos temas se refieren a la cuestión indígena en sus relaciones con el Estado y la sociedad global, aunque poco a poco se va extendiendo una visión más amplia respecto de otras relaciones socio-culturales que se establecen en territorios, definidos como Diversidad o Pluralismo cultural. En estos ejes principales nos movilizaremos en la reflexión de este trabajo.

Ni la Educación Intercultural Bilingüe ni la Educación Multicultural tienen una definición única y sobre todo admiten acepciones variadas.

Respecto de la Educación Intercultural Bilingüe, Francesco Chiodi y Miguel Bahamondes[5] presentan una definición que precisan como de amplia aceptación[5]; señalan que “equivale a decir educación indígena: un modelo educativo *para* los indígenas y *de* los propios indígenas” y tiene como principal característica “la plena participación de las lenguas y de las culturas indígenas al proceso de enseñanza aprendizaje”. Tiene dos acepciones que no son contradictorias entre sí: a) “incorporar plenamente en el proceso educativo la lengua y la cultura de un educando que procede de una minoría nacional” y b) “incorpora la perspectiva política...” al cuestionar, junto al modelo educativo asimilacionista impuesto a los pueblos indígenas, todo el modelo relacional Estado-Sociedad Nacional-Pueblos Indígenas[6].

Lo principal en esta concepción es la centralidad de las lenguas y culturas indígenas, como parte de una reivindicación superior y más amplia y de los pueblos indígenas como sujetos, no sólo de derecho, sino sujetos de la praxis, de los propios procesos curriculares y pedagógicos instalados en los sistemas estatales o particulares de educación. En torno a esta noción, con diversidades, se

---

[4] Williamson, G. (2004:153-184).
[5] Chiodi, F. y Bahamondes, M. (s/f).
[6] Ibíd., pp.11-12.

estructura una parte significativa de las propuestas generadas desde los pueblos indígenas y parte de la sociedad civil.

La Ley Indígena se refiere a la EIB de modos confusos. En el artículo 32 se refiere a que “la Corporación” (de Desarrollo Indígena, es decir, el Estado) “desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global”. Esta definición ya no plantea la EIB como un tema “de” indígenas, sino del Estado organizando actividades “para” y puede ser “con” los pueblos indígenas, pero no “de” éstos. La EIB además se ve como un “sistema”, es decir, más que centrado en un diseño metodológico particular, como una estructura o dinámica institucionalizada, centrada en áreas de “alta densidad de población indígena”.

Esta otra concepción se estructura en torno al papel del Estado y de la sociedad en generar un sistema educativo, pedagógico, curricular, evaluativo, de gestión que tiene como objetivo responder a las demandas culturales, lingüísticas, educativas en general de los pueblos indígenas desde la institucionalidad formal del Estado y sus áreas de actuación y responsabilidad. Pero, al igual que la acepción anterior, lo indígena en su relación con el Estado y Sociedad, constituye el foco principal de preocupación. Si bien se plantea en ambos casos la EIB para Todos, el eje es la cuestión indígena. Esta visión es dominante en los Ministerios de Educación e institucionalidad pública orientada a los temas indígenas, pero también significa el reconocer que la EIB puede ser desarrollada desde fuera de los propios pueblos.

En cuanto a la Educación Multicultural existen también diversas definiciones y acepciones de las que sólo enunciaremos los titulares de algunas para demostrar la falta de homogeneidad conceptual.

Carmen Montecinos[7] señala que la Educación Multicultural constituye un término genérico que denomina a una serie de propuestas educativas que buscan eliminar las desigualdades que perpetúan en el tiempo las disparidades económicas por la inequidad en el acceso a la educación básica y los resultados de aprendizaje; enuncia cinco enfoques diferentes: Educando a quienes tienen Necesidades especiales y una Cultura Diferente; Relaciones Humanas; Estudios de Grupos específicos; Educación Multicultural; Educación que es Multicultural y Reconstructivista Social. Peter Mc Laren, desde la Pedagogía Crítica, señala que hay cuatro formas de multiculturalismo y su consecuente propuesta educativa: multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de izquierda y multiculturalismo crítico[8].

En consecuencia no existe una sola visión de la Educación Multicultural; en el mismo marco de la diferenciación cultural y social y de la desigualdad y discriminación, hay variaciones ideológicas-teóricas que van desde una perspectiva conservadora (tolerancia pasiva, coexistencia, simple reconocimiento a la diversidad) hasta una perspectiva crítica (transformadora de los contextos que generan la desigualdad y discriminación a partir de la diferencia).

En la América Latina andina y en Chile se afirma principalmente el concepto de EIB y tiende a desconsiderarse, negarse o rechazar -con algunas excepciones- el concepto de educación multicultural, fundamentalmente por razones de identidad latinoamericana, de componente de la lucha política indígena y de desconocimiento de la corriente multiculturalista crítica y transformadora emergente de la Pedagogía Crítica y de los movimientos civiles norte-americanos. Inclusive en investigaciones, tesis, discusiones académicas, investigadores indígenas, en especial mapuche y no indígenas, empiezan progresivamente a sustentar sus planteamientos teóricos desde las concepciones de la Pedagogía Crítica, sin embargo, no se integra centralmente a esa discusión la multiculturalidad. La EIB se visualiza como conquista indígena, por tanto componente de su lucha político-social, la multiculturalidad se entiende como conceptualización que permite un mejor estudio de la realidad pero no se levanta como bandera política. De hecho la EIB se ha ido

[7] En: Montecinos, C. y Williamson, G. (1996).
[8] McLaren, P. (1997).

constituyendo en un movimiento pedagógico internacional, lo que se expresa en los acuerdos básicos respecto de sus componentes esenciales en términos de constituir un componente de una reivindicación política, social y cultural mayor, como en que expresa un modelo o propuestas (hay diversas visiones al respecto) pedagógico que recoge prácticas educativas propias de las comunidades y pueblos como de la innovación pedagógica global. Aunque se visualiza el carácter complejo de la sociedad, continúa constituyendo el eje de los planteamientos la cuestión indígena-Estado. En general, la EIB es concebida no sólo en referencia a los indígenas, sino al conjunto de la sociedad, incluso desde los mismos pueblos originarios, sin embargo, el eje en definitiva se estructura en torno a lo indígena y sus relaciones con la sociedad global; esto se ve con mayor fuerza en países como Ecuador, Colombia, México donde la EIB se traduce incluso en sistemas o escuelas de educación indígena. El discurso indígena reivindicativo ha sido el de la EIB y su sustitución por otro tendería a despolitizar esta demanda histórica, donde, además han ido consiguiendo significativos avances; aunque hay sectores que plantean el que la interculturalidad es un tema de país y la necesidad de que se incorpore a todo el sistema educacional, éstos sectores aún son minoritarios en la discusión y política global.

En los casos de Bolivia y Ecuador, condiciones históricas de fortalecimiento de la movilización política, social y pedagógica indígena permitieron que la EIB asumiera un carácter institucional.

En Bolivia, la Reforma Educacional, generada en un contexto de reforma política que permitió dictar una Ley de Participación Popular a la que se vincula, integra la interculturalidad en todos sus ámbitos educativos de modo que se plantea como dimensión educativa de carácter universal y transversal[9], a pesar de que también se trabaja en las comunidades principalmente con educadores indígenas.

En Ecuador, desde hace varias décadas y en el marco de un organizado movimiento indígena[10], se establece institucionalmente un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe para las escuelas en territorios o comunidades indígenas, bajo la Dirección Nacional de EIB (DINEIB), que en la práctica constituye un sistema político de educación indígena. Este se entiende como procesos, programas, sistemas gestionados por indígenas y donde la cultura se constituye como eje del currículum que se construye desde las culturas originarias y donde la lengua de enseñanza materna y primera en la escuela es prioritariamente la vernácula.

En Brasil la situación es un poco diferente, se usan los conceptos de Educación Multicultural y de Educación Indígena. Hay una importante cantidad de intelectuales y movimientos sociales que, dadas las contradicciones fundamentales planteadas por las diversas expresiones de discriminación denunciadas desde los afro-descendientes[11], agregados a los indígenas, inmigrantes, mujeres, les hace asumir con mayor presencia conceptual y política a la multiculturalidad, como expresión de diversidad y pluralismo, inclusive bajo una perspectiva socio-cultural[12]. Es raro encontrar referencias a la interculturalidad en este país, es más común el uso de multiculturalismo, diversidad y pluralismo, indigenismo. La sociedad de Brasil se reconoce a sí misma como una multiplicidad de identidades que han convergido desde diversos orígenes en ese

[9] Bolivia plantea la EIB en la Ley de la Reforma Educativa (Ley N° 1.565 del 7 de julio de 1994), enunciada en un momento político de avance y desarrollo político de los diversos pueblos y organizaciones indígenas bolivianas, asociados a académicos, intelectuales, profesionales de Universidades, ONGs y del Estado no indígenas aliados de los primeros. La Ley señala en sus bases que la educación boliviana “3. Es democrática, por que la sociedad participa activamente en su planificación, organización, ejecución y evaluación, para que responda a sus intereses, necesidades, desafíos y aspiraciones”; “5. Es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres”. En: Ministerio de Desarrollo Humano. Secretaría Nacional de Educación, UNSTP y UNICOM (1995).
[10] Que, con el movimiento Pachacuti, consiguió colocar durante algunos meses a la Ministra de Educación, la conocida educadora Rosa María Torres, en el actual Gobierno.
[11] Cavalleiro, E. (2001); Groppa Aquino, J. (1998).
[12] Leite Garcia, R. (1995:114-143); Gadotti, M. (1992); Centro de Estudos Educaçao e Sociedade (1993a); Centro de Estudos Educaçao e Sociedade (1993b).

territorio común, pero también en ella se reconoce la discriminación y la diferenciación social, esta desigualdad en los diversos ámbitos de existencia ha llevado a afirmar raíces culturales como modos de resistencia cultural, de creencias, lingüística y a trabajar política y conceptualmente la noción de multiculturalidad y educación multicultural, como propuesta de estudio y de resistencia político-pedagógica. La cuestión indígena se plantea como parte de este campo educativo multicultural, aunque en los territorios reconocidos legalmente como de posesión y protección indígena se plantea la educación escolar indígena, con planes y programas diferenciados[13] y hay Estados, como el de Minas Gerais, que utilizan directamente el concepto de Educación Escolar Indígena, llevando a cabo un Programa de Implantación de Escuelas Indígenas[14].

En Colombia se ha trabajado con la EIB pero principalmente con el concepto de Etnoeducación[15], para referirse a la educación inter o multicultural y multilingüe que integra los procesos históricos, lingüísticos y educacionales referidos a los afro-colombianos (afro-descendientes), pueblos indígenas y pueblo Rom (Gitanos)[16]. Ello es asumido por los pueblos originarios, el mundo académico y el Ministerio de Educación.

En México, la actual gestión estatal de la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (coordinada por Silvia Schmelke) está revisando el concepto de EIB en las políticas públicas, para instalar el de "Educación Intercultural para todos"[17]. La idea es que el Estado mexicano asuma con mayor fuerza discursiva y política la idea de que la educación debe ser intercultural en sí misma, para todos y por todos, incluyendo a todas las expresiones de pluralismo cultural y lingüístico y no sólo al indígena, aunque en territorios como Chiapas, Oaxaca y otros, existe una perspectiva indigenista de la educación, asociada a los movimientos que reivindican derechos políticos, sociales y culturales y una nueva relación de los pueblos con el Estado.

Al interior de los países, tampoco es común la comprensión de esta temática. Se habla de Educación Indígena en Estados de Brasil, en Programas en México, en Proyectos de Organizaciones No Gubernamentales. Pero ésta es otra dimensión del tema que, en esta oportunidad, no abordaremos.

3. LA DISCUSIÓN EN CHILE

En Chile el análisis que reconoce la multiculturalidad, sociológicamente, lo hace en dos vertientes principales: como una descripción de la sociedad contemporánea, es decir, con un carácter descriptivo más que transformador, por tanto "despolitizado", lo que en definitiva no contribuye a la lucha indígena o social sino en cuanto instrumento de diagnóstico; la segunda vertiente se refiere a la aceptación reconstructiva y crítica, por el carácter de su origen: en las

[13] Ministério de Educaçao. Secretaria de Educaçao Fundamental (2002).

[14] Programa de Implantaçao das Escolas Indígenas de Minas Gerais (1998).

[15] "La etnoeducación se constituye en una estrategia válida y viable hacia la consolidación de una educación que responda a las necesidades, intereses y aspiraciones de los grupos étnicos del país, en el marco de la interculturalidad y el multilingüismo como base para fortalecer y desarrollar la identidad cultural particular y nacional. La constitución de 1991 reconoció al país como una nación pluriétnica y multicultural; en donde la diversidad cultural que poseen las comunidades indígenas y las negritudes le aportan al país lenguas propias, y una historia que debe ser conocida por todos y que merece ser protegida y cuidada como el más grande de nuestros tesoros". En: www.paisrural.org/molino/4/laetnoeducacion.htm

[16] "Para que los colombianos conozcamos el aporte que los pueblos indígenas, afro-colombianos y rom (gitanos) han hecho a nuestra nacionalidad, el MEN ha diseñado la Política de Etnoeducación. El objetivo de esta política es posicionar la educación intercultural en todas las escuelas y colegios del sector oficial y privado del país, para que todos los niños, niñas y familias entiendan que las culturas afro-colombiana, indígena y gitana son parte de las raíces de nuestra nacionalidad. Se pretende avanzar hacia la interculturalidad. Es decir, hacer que en las escuelas se reconozcan y respeten las diferentes culturas, para de esta manera reconocer la diversidad de nuestra nación. Así mismo, la política busca desarrollar una educación que responda a las características, necesidades y aspiraciones de los grupos étnicos, desarrollando la identidad cultural, la interculturalidad y el multilingüismo". En: www.mineducacion.gov.co/prensa/altablero/altablero.asp?id=21&numero=3

[17] Schmelkes, S. (2004:185-196).

sociedades capitalistas europeas y norteamericanas que enfrentan temas de minorías muy particulares y variados como la inmigración, la multi-etnicidad, la xenofobia y racismo explícitos, el multi-lingüismo; la multiculturalidad integra otras perspectivas además de la indígena, como las de género, opción sexual, grupos socio-culturales varios. Para algunos, se discute el riesgo de "contaminación" conceptual y metodológica al asumir concepciones generadas desde los países más poderosos y desde la intelectualidad no indígena y no construidas desde los países pobres con su realidad de conflicto social y territorial y desde la reflexión centrada en lo indígena. Para otros, como Álvaro Bello[18], el multiculturalismo se plantea como un concepto que permite la incorporación de cualquier diferencia en la medida que a la temática de la inmigración se le han ido "colgando" otras expresiones de diversidad (étnicas, de género, etáreas, etc.) lo que ha ido haciendo difuso el concepto; por otra parte, señala, ha ido siendo asumida como un "nuevo indigenismo" asimilacionista desde los aparatos de Estado; el multiculturalismo plantea, no ha sido una demanda indígena sino del Estado, Intelectuales y Organismos Internacionales[19]. Sin embargo, al mismo tiempo y a partir de ella, se visualizan aproximaciones conceptuales y metodológicas, se enriquecen las categorías de análisis, se buscan contrastaciones de estrategias políticas, se plantea el aprender de didáctica, currículum, evaluación, aprendizaje.

En el caso indígena, se señala en Chile que si la contradicción básica es pueblos indígenas-Estado, la EIB es un concepto que se sustenta en la demanda, la ley, la lucha indígena y en ese sentido es más adecuada que un concepto "importado" desde realidades de conflicto muy diferentes. Esta vertiente asume una concepción general de "pueblos indígenas" que, al no desconocer la existencia de una pluralidad de pueblos o culturas al interior del país, afirma dos categorías complementarias: la de "pueblos indígenas-Estado" y la de "pueblo particular (mapuche, aymara o rapa nui, por ejemplo)-Estado", aunque al no considerar la multiculturalidad indígena, no se estudian ni consideran suficientemente las interrelaciones entre los diversos pueblos indígenas, por tanto, no necesariamente con relación al Estado y el pluralismo cultural que significa al interior del mundo indígena en Chile.

Hay sectores intelectuales que asumen la noción de multiculturalidad o de interculturalidad de un modo más o menos semejante, pues enfatizan el carácter plural de la sociedad y la valoran en cuanto constituyen un factor de base para una educación adecuada a los procesos de globalización, de inserción de Chile a las nuevas realidades mundiales y de reconocimiento desde la perspectiva post-moderna de la pluralidad de creencias, lenguas, costumbres, identidades que emergen desde los cimientos de las sociedades y de la realidad de la globalización. Pero sobre todo se construye progresivamente una vertiente crítica que recoge la variedad de demandas y propuestas societales, culturales, pedagógicas generadas desde la variedad de movimientos sociales, indígenas y colectivos culturales, latinoamericanos y mundiales, que conforman la complejidad de formas de expresión y vida de las sociedades modernas, que recogen las reivindicaciones políticas y culturales de los pueblos indígenas, que se sustentan en los Derechos Humanos y convenciones consecuentes, que asumen las realidades educacionales y pedagógicas desde la perspectiva crítica y transformadora. De hecho con Carmen Montecinos hace algunos años planteamos la necesidad de discutir el concepto de multiculturalidad, sustentándolo en una visión crítica del pensamiento pedagógico norteamericano y en la diversidad cultural del continente latinoamericano[20].

El MINEDUC, que pautea las orientaciones de la educación en Chile, asume el concepto de EIB, lo mismo hace la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y la Ley Indígena, aunque ésta en algunos párrafos -como señalamos anteriormente- se refiere a la "educación indígena", lo que otorga a este concepto una validez legal, institucional y política estatal que permite mantener un diálogo entre los pueblos indígenas y el Estado, que, aunque crítico, se levanta sobre ideas básicas compartidas y comunes facilitando la implementación de los Programas estatales; su cambio hoy por Educación Multicultural, generaría, para el Estado, una discusión política que,

---

[18] Bello, A. (2004).
[19] Ibíd.
[20] Montecinos, C. y Williamson, G. (1996).

desde la perspectiva estatal es innecesaria y contraproducente, más aún en el contexto de conflicto mapuche, de búsqueda de mayor autonomía Rapa Nui o de posicionamiento político-social-cultural de los pueblos aymara y quechua. Sin embargo, es posible que la Multiculturalidad vaya siendo asumida de forma progresiva con mayor relevancia, en la medida en que le permita al Estado ampliar la acción educativa a nuevas demandas educativas que comienzan a emerger: inmigrantes, gitanos, personas con necesidades educativas especiales y otras que hoy se reúnen bajo los principios de Diversidad o de Pluralidad Cultural; pero, de ser así, lo más probable es que no se trabaje con la vertiente multicultural crítica y transformadora, sino con una más próxima a las liberales o conservadoras, es decir, centradas más en el diagnóstico y la convivencia que en la transformación de las condiciones de dominación que se manifiestan entre las diversas sociedades, pueblos o culturas que comparten un territorio. La concepción de Educación Indígena no se asume institucionalmente, sino se refiere a ella desde la perspectiva de la socialización en la familia y en la comunidad y al interior de las organizaciones indígenas, es educación para, por y entre indígenas sobre y desde sus pautas culturales y en relación a sus intereses y necesidades de reproducción, existencia y ampliación de espacios de poder y no una cuestión referente al sistema educacional.

Hoy emerge también en Chile la Educación Intercultural, sin el acompañamiento Bilingüe, como nueva propuesta desde el Estado. Lo planteado recientemente por el Gobierno a partir de los resultados de la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato, apuntan en esa dirección. Se afirman dos cosas: que la nueva relación entre los pueblos indígenas y la sociedad global y el Estado requiere que todos, indígenas y no indígenas, aprendan a vivir en comunidad, en pluralidad, en convivencia de la diferencia y el carácter de bilingüe se asocia a lo indígena en este campo de conocimiento; un segundo factor se refiere al Estado de precariedad en que se encuentran las lenguas indígenas respecto de su uso y masificación, por tanto, lo central no estaría en la lengua sino en la cultura. Esta es también una visión de sectores mapuche, como lo han planteado en diversos eventos[21].

Esto, a juicio del suscrito, como es una medida histórica, tiene riesgos a considerar. El Estado determina que un concepto asumido y reivindicado históricamente por los pueblos indígenas, que unifica cultura y lengua, pueblos indígenas y sociedad, se modifica en beneficio de incorporar lo indígena a la sociedad global. El Estado re-contextualiza la conceptualización, modifica las normas y reglas, reconstruye el discurso de lo público y en definitiva se desprende de un espacio de conversación y de conflicto histórico, para asumir uno nuevo que pauteará su discurso y políticas, ahora no en el campo de las relaciones de tensión y contradicción, sino en el más amplio, controlable, difuso, de la sociedad global. Es verdad que en la Comisión participaron activamente autoridades tradicionales, intelectuales, dirigentes indígenas y en ese sentido sus conclusiones cuentan con legitimidad, pese a que hubo grupos que plantearon una Comisión Autónoma a la del gobierno. Sin embargo, al plantearse en las condiciones históricas actuales de subordinación, exclusión, falta de participación indígena, sus consecuencias políticas y lingüísticas pueden ser negativas. El tiempo lo dirá. Sin contar el refuerzo a este proceso de pérdida que pueden tener las actuales prioridades del Ministerio de Educación, en el contexto de la Globalización, que proponen que Chile pase a ser bilingüe, pero ya no de carácter "castellano-lenguas indígenas", sino "castellano-inglés", ya que pudo haberse conceptualizado un Chile plurilingüe "castellano-lenguas indígenas-inglés".

4. REFLEXIONES FINALES

Por lo anterior es necesario promover una discusión conceptual entre esta variedad de planteamientos, conceptos, discursos, prácticas sociales, entre multiculturalismo, interculturalidad bilingüe e interculturalidad. No para generar un concepto único, lo que creemos inconveniente e imposible, sino para enriquecer la producción de conocimiento, la reflexión crítica, los diseños de políticas y programas, las comprensiones y prácticas pedagógicas. Una reconstrucción latinoamericana de la Multiculturalidad y la Educación Multicultural, desde los excluidos y

[21] Gómez, P. (2002).

dominados, puede abrir nuevas fronteras de pensamiento y acción político-pedagógicas, transformadoras y críticas.

Una posibilidad interesante sería discutirlos desde sus orígenes; hacerlo no sólo desde el desarrollo intelectual, sino desde la perspectiva de los Derechos Humanos, que es un campo de reflexión y acción, de praxis, común, universal, de amplia adscripción. En el caso del multiculturalismo un eje interesante sería el estudio desde la lucha por los derechos civiles en EEUU y de la interculturalidad, bilingüe o no, en la de los derechos indígenas, bajo el mismo prisma de derechos humanos, construcción de ciudadanía, de la democracia, de la libertad y el pluralismo cultural. Los Derechos Humanos pueden ser un espacio político, cultural, ético en que se discutan estas concepciones, buscando categorías comunes y diferenciadoras, puntos de encuentro y de diferencias, se produzca conocimiento que sea útil para las diversas sociedades. La lucha contra la discriminación en cualquiera de sus expresiones, a nivel sistémico o de la cotidianeidad pedagógica, es también un área de convergencia sobre la cual se pueden establecer espacios cognitivos, reflexivos, político-pedagógicos de aprendizaje y acción. No es necesario llegar a una sola fórmula, es conveniente incentivar la reflexión crítica, amplia y plural para enriquecer posturas y reconstruir, más que desde el Estado, desde la sociedad y los pueblos los conceptos orientadores de la acción política y pedagógica, así como aprender de las experiencias en el campo de lo directamente pedagógico.

Las prácticas pedagógicas pueden ser campos también de aprendizaje colaborativo entre las iniciativas multiculturales en el norte y las interculturales del sur. Cada vez más se reciben en nuestras universidades académicos de diversos países europeos y de los Estados Unidos, preocupados por aprender de la EIB para enfrentar los problemas de la convivencia intercultural que día a día emerge ya no sólo como un componente de la contemporaneidad, sino como personas y colectivos culturales que presionan las instituciones, la gobernabilidad, la educación de sus países; menos preocupados por lo propiamente indígena y más por lo intercultural. La inmigración, la formación de comunidades culturales y lingüísticas están planteando problemas teóricos, metodológicos, políticos, éticos, profundos a esas sociedades y buscan en las estrategias pedagógicas de la EIB, algunas pistas de respuestas para convivir e integrar la pluralidad, mejorar la democracia y la calidad de los aprendizajes. Es una forma de producir más diálogo norte-sur y sur-norte, para usar categorías de hace algunos años que, al igual que las formas de dominación, cambian de ropaje y significados culturales, pero permanecen como relaciones de poder, aunque ahora de un modo mucho más interdependiente. Es también una forma de afirmar la solidaridad internacional de los excluidos, de los pobres, de los dominados en todo el mundo, independientemente de su color, credo, etnia, nacionalidad, lugar de vida.

5. BIBLIOGRAFÍA

MOYA, Ruth

1998 Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº17, Educación, Lengua y Culturas, www.oei.org.co/rie/rie17a05.htm

LÓPEZ, Luis Enrique y SICHRE, Inge

2004 La educación en Áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas. En: Ignacio Hernaiz (org.), *Educación en la Diversidad. Experiencias y Desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*, IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires, Serie de Publicaciones sobre la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje Fundación W.K.Kellogg, Buenos Aires

WILLIAMSOM, Guillermo

2004 Reflexión político-pedagógica sobre la diversidad y la educación intercultural bilingüe. En: Ignacio Hernaiz (org.), *Educación en la Diversidad. Experiencias y Desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*, IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires, Serie de Publicaciones sobre la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje Fundación W.K.Kellogg, Buenos Aires

CHIODI, Francesco y BAHAMONDES, Miguel

s/f *Una Escuela, Diferentes Culturas*. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, Santiago

MONTECINOS, Carmen y WILLIAMSOM, Guillermo (orgs.)

1996 *Educación Multicultural. Nuevos Sentidos para la Pedagogía*. Coedición IIDE Universidad de Talca y Departamento de Educación Universidad de La Frontera, Talca

McLAREN, Peter
1997 *Multiculturalismo crítico*. Cortez, Sâo Paulo.

MINISTERIO DE DESARROLLO HUMANO. SECRETARÍA NACIONAL DE EDUCACIÓN, UNSTP y UNICOM
1995 *Nuevos Programas de Estudio de la Reforma Educativa*. La Paz, Bolivia

CAVALLEIRO, Eliane (org.)
2001 *Racismo e anti-racismo na educaçao. Repensando nossa escola*. Selo Negro Ediçoes, Sâo Paulo

GROPPA AQUINO, Julio (org.)
1998 *Diferenças e Preconceito na Escola. Alternativas Teóricas y Práticas*. Summus Editorial, Sâo Paulo

LEITE GARCÍA, R.
1995 Currículo Emancipatório e Multiculturalismo: reflexões de viagem. En: Tadeu Da Silva y Antonio Flavio Moreira (orgs.), *Territórios ContEstados. O Currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Vozes, Petrópolis

CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇAO E SOCIEDADE
1993a Educaçao e diferenciaçao cultural. Indios e Negros. *Cadernos CEDES*, Nº32, CEDES/PAPIRUS, Campinas, Sâo Paulo

CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇAO E SOCIEDADE
1993b Educaçao e diferenciaçao cultural. Indios e Negros. *Cadernos CEDES*, Nº33, CEDES/PAPIRUS, Campinas, Sâo Paulo

GADOTTI, M.
1992 *Diversidade Cultural e Educação para Todos*. Graal, Rio de Janeiro.

MINISTERIO DE EDUCAÇAO. SECRETARIA DE EDUCACAO FUNDAMENTAL
2002 *Programa Parametros em Acao. Educacao Escolar Indígena*. Brasília

PROGRAMA DE IMPLANTAÇAO DAS ESCOLAS INDÍGENAS DE MINAS GERAIS
1998 *A educaçao escolar indígena em Minas Gerais*. Secretaria de Educaçao, Governo do Estado de Minas Gerais

SCHMELKES, Sylvia
2004 La Política de la educación bilingüe intercultural en México. En: Ignacio Hernaiz (org.), *Educación en la Diversidad. Experiencias y Desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*, IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires, Serie de Publicaciones sobre la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje Fundación W.K.Kellogg, Buenos Aires

BELLO MALDONADO, Álvaro
2004 *Reflexiones sobre Ciudadanía, Multiculturalismo y Pueblos Indígenas*. Ponencia presentada en: Caminos para la Ciudadanía. Congreso sobre Participación Ciudadana, Desarrollo Local y Pedagogía Social, Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede Villarrica

GÓMEZ, Patricia (Sistematizadora)
2002 Informe de Sistematización. Jornada Regional de Educación Intercultural Bilingüe. Coedición CONADI, Ministerio de Educación (Programa de Educación Intercultural Bilingüe), Programa ORIGENES, Universidad de La Frontera (Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün), 27 y 28 de Diciembre, Temuco

ANALIZANDO LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CHILE DESDE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL*

Carmen Montecinos**

RESUMEN

En este trabajo se plantea que al definir como sujeto de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a las personas de las etnias originarias, se socavan las posibilidades de que ésta, en tanto política, sea una contribución significativa al desarrollo de estos grupos culturales en el contexto de una sociedad pluralista. Se propone que la EIB considere a todos los educandos ya que la interculturalidad supone que distintos grupos se juntan a dialogar para exponer sus diferencias y similitudes, formando coaliciones para entender y ser entendidos. Más allá de la conservación de patrones culturales, la EIB necesita atender las múltiples formas de diversidad que se dan al interior de las etnias y los procesos de exclusión y discriminación que configuran lo indígena y el ser indígena en nuestro país.

1. INTRODUCCIÓN

¿Cómo atender las necesidades de aprendizaje de todos los educandos en una sociedad que se propone ser democrática, pluralista, multiétnica y multilingüe? Esta pregunta, de múltiples posibilidades en cuanto a su respuesta, será abordada en este trabajo. Más específicamente, se ofrecerá una análisis crítico de la respuesta del Estado chileno, tal cual ha sido plasmada en su formulación de la política de Educación Intercultural Bilingüe. Desde mi perspectiva, la principal limitación de esta política radica en entender como sujeto de esta educación sólo a las personas de las etnias originarias. Como expondré a continuación, esta concepción debilita ostensiblemente las posibilidades de desarrollo que esta política busca crear para las personas de las etnias originarias. Más adelante describo como la EIB se puede enriquecer a partir del trabajo que han desarrollado educadores estadounidenses que ven en la Educación Multicultural una posibilidad de transformación social en pos de la equidad en las relaciones entre minorías y la sociedad más amplia.

2. ¿QUÉ PROPONE LA ACTUAL POLÍTICA DE EIB EN CHILE?

En Chile, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se crea en 1996 con el propósito de asegurar igualdad de oportunidades para lograr aprendizajes de calidad para los integrantes de las etnias reconocidas por el Estado[1]. La EIB se entiende como un modelo educativo que permitiría a los pueblos indígenas ejercer su derecho a aprender sus lenguas y, a través de ella, conectarse con lo fundamental de su cultura de origen. Junto a esto, se espera que los niños y niñas indígenas aprendan la lengua nacional que les posibilitará conocer y manejar los códigos culturales de la sociedad nacional. Como proyecto educativo, contempla:

- Fortalecer la identidad y autoestima de las niñas y niños indígenas.
- Incorporar contenidos didácticos pertinentes a su realidad cultural y lingüística.
- Mejorar los aprendizajes de niñas y niños diversos cultural y lingüísticamente.
- Incorporar la enseñanza de la lengua materna y una segunda lengua (lengua indígena y/o castellano).

La política reconoce que la participación de los adultos de las comunidades indígenas es crucial para desarrollar un currículo y una pedagogía culturalmente pertinente. Los saberes de las comunidades pueden llegar a constituirse en orientaciones para mejorar las prácticas pedagógicas de profesores que ejercen la docencia en áreas con población indígena. Al implementar métodos

---

Este trabajo se presentó parcialmente en el Seminario *¿Educación Multicultural o intercultural? Construyendo respuestas a través de un diálogo Norte-Sur*, Viña del Mar, mayo de 2004.

Docente Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

[1]Para una visión completa de la formulación de la EIB ver: www.mineduc.cl

de enseñanza y aprendizaje culturalmente pertinentes, los profesores generarán continuidad entre las normas de crianza del hogar y las utilizadas en la escuela. Por otra parte, se propone que las comunidades indígenas participen en la construcción de las actividades curriculares para así integrar los saberes, técnicas y visiones de mundo al currículum y la gestión escolar. Esto cumple un doble propósito, por una parte les permite a los niños y niñas reconocerse en el currículo escolar y, por otra, propiciar la mantención de las tradiciones culturales y la lengua.

La EIB se inserta dentro del modelo pedagógico que orienta la Reforma Educacional. En este sentido, propicia un modelo pedagógico constructivista, así como la persecución de los Objetivos Transversales en cuanto a la formación valórica. Entre estos se mencionan aspectos tales como:

- Preparación para relacionarse en mundos distintos al propio en igualdad de oportunidades y capacidades.
- Impulsar la defensa del principio de la pluriculturalidad.
- Fundar la democracia y construcción de un orden social basado en las relaciones de cooperación, solidaridad y de respeto mutuo a las diferencias.
- Acoger y respetar la voz del otro distinto y enriquecer así el discurso propio y formas de comunidad de los distintos sujetos que participan de la construcción de esta sociedad.
- Preservar y desarrollar las culturas y lenguas indígenas del país.

4. ¿QUIÉN ES EL SUJETO DE LA EIB?

Una lectura de la propuesta de EIB que hace el Ministerio de Educación deja de manifiesto que la interculturalidad está entendida como el acceso de los pueblos originarios al aprendizaje de su propia cultura y de la cultura dominante (o sociedad nacional en el lenguaje del Ministerio). En este sentido, la EIB es una invitación para que un sector de nuestra sociedad sea bicultural. En ausencia de una oferta educativa intercultural para todos, esta invitación corre el riesgo de mantener a las personas indígenas en su status de Otro (léase grupos culturales dominados). Los que no son indígenas, al parecer, no necesitan ser biculturales ya que son los Otros quienes deberán acomodarse y asimilarse para interactuar. La interculturalidad puede tener otra lectura. Esta connota acción, intercambio entre personas o colectivos que se ven unos a otros como diferentes. La interculturalidad permite enseñar y conversar acerca de las diferencias, formando coaliciones para entender y ser entendido[2]. La exclusión de las personas que pertenecen a otros sectores sociales como sujeto de la política de EIB merma significativamente las posibilidades de lograr los objetivos que se plantea. Desde mi perspectiva, esta exclusión se puede asociar a tres aspectos que subyacen a la concepción de EIB que plantea el Estado chileno: a) como se entiende la formación de la identidad, b) que se entiende por cultura, y c) la despolitización de la interculturalidad.

4.1. Formación de la Identidad

Situar como sujeto único de la EIB a las personas indígenas supone, erróneamente desde mi lectura, que la identidad de un pueblo se desarrolla como una unidad auto-contenida. Es decir, se admite que las comunidades indígenas pueden inocular a sus miembros del rol que asume la sociedad más amplia (nacional) cada vez que nos muestra lo que es ser indígena. Además de la familia y la escuela como propone la EIB, los medios de comunicación y las pautas normadas de conducta social se convierten en marcadores culturales de patrones de interacción entre el mundo indígena, el mundo mestizo y el mundo no indígena. Este conjunto define cómo debe tratarse y cómo debe comportarse el niño o la niña indígena desde que viene al mundo y cómo los que no somos indígenas debemos comportarnos al interactuar con ellos. En términos prácticos, este “deber ser” y “deber responder”, por lo general, no se asume en las personas como una obligación consciente, sino más bien se da de una manera inconsciente, espontánea y “natural”. Es esta

[2] Clarke y Sánchez (2001). En: http://www.rci.rutgers.edu/~divcoaff/BiasPrevention/definitions.html

naturalidad la que desvaloriza y/o denigra lo que tiene que ver con lo indígena en nuestro lenguaje cotidiano. En nuestro lenguaje cotidiano ¿cuándo usamos el termino "indio" para denotar algo positivo, valioso, que buscamos como apelativo de nuestra identidad? Si al salir de sus comunidades las personas indígenas se exponen a representaciones de su grupo cómo violento, flojo o alcohólico, ¿cómo se espera que ellas desarrollen su auto estima?

Tomando la visión de identidad que nos propone el pos-estructuralismo, la identidad del sujeto indígena se entiende como producto de discursos y sus posibilidades de ser sujeto están definidas antes de su expresión como individuo[3]. Cambiar al sujeto/identidad (o fortalecer la autoestima como plantea la EIB) involucra cambiar discursos más que intentar a través de la educación rescatar una identidad auténtica. Para algunos autores pos-estructuralistas, la identidad/sujeto se puede entender como una *performance* interpretada o reinterpretada en relación a Otro espectador, nunca definida en si mismas. Para cambiar el discurso, ese Otro espectador también necesita ser sujeto de la EIB.

4.2. Construcción de la Cultura de un Pueblo

¿Cómo se ha de determinar "lo fundamental de su cultura de origen" que se busca enseñar a través del currículo EIB? La cultura, y su lengua, es más dinámica que las tradiciones a conocer y conservar. La cultura no es una unidad auto contenida de patrones coherentes entre si[4]. La cultura de un grupo es permeable a la influencia de otros grupos con los cuales interactúa, especialmente si estas interacciones dan en un contexto de relaciones de dominación y subordinación. En las fronteras culturales que surgen de la interacción entre distintos grupos, el programa cultural de un grupo evoluciona históricamente a medida que los grupos se van adaptando y resistiendo a los cambios en su medio social[5].

Recuerdo aquí una anécdota que ilustra este dinamismo. Hace unos años me invitaron a una ceremonia en el contexto de la celebración del año nuevo Mapuche (We Xipantu). El machi que oficiaría la ceremonia hablaba por celular mientras esperaba que ésta se iniciara. Como se ha señalado, las actividades que acompañan esta celebración están destinadas a fortalecer el espíritu de hermandad de la comunidad, la amistad entre grupos familiares y la convivencia entre diversas comunidades[6]. Disponer de este medio de comunicación, ¿puede llegar a cambiar el sentido de las comunidades que se buscan hermanar?

El antropólogo Renato Rosaldo[7], ha propuesto conceptualizar la cultura como abierta, permeable, continuamente recreada en encuentros interculturales. La vida social y cultural de un grupo étnico no puede ser reducida a una narrativa maestra, parafraseando a Kellner[8], que aspira a dar cuenta de cada particularidad y especificidad que se construye en las interacciones de clase, genero, religión, ruralidad, urbanidad, entre otras, en las cuales se crea y recrea la cultura y las identidades. Desde la teórica crítica y el pos-estructuralismo, entendemos que representar la cultura de un grupo es representar sus múltiples narrativas, las que a veces son traslapadas y otras discontinuas[9]. Desde esta perspectiva, el currículo para la EIB necesita rescatar la dimensión permeable, relacional de la vida cultural, en la cual el diálogo, la interacción, el conflicto y el cambio son más importantes que características fijas[10].

La EIB propone que las comunidades indígenas participen en la construcción del currículo. Pero como queda claro en la siguiente anécdota, además de saberes, técnicas y visiones del mundo, las comunidades tienen una visión política que también pueden querer incluir. En una visita

---

[3] Weedon, C. (1987).
[4] Rosaldo, R. (1989).
[5] Bullivant, B.M. (1989).
[6] En: http://members.aol.com/mapulink3/mapulink-3e/cul-mapuche-03.html
[7] Rosaldo, R. (1989).
[8] Citado en: Giroux, H.A. (1988:16).
[9] Habermas, J. (1972); Giroux, H.A. y McLaren, P. (1991); O'Connor, T. (1989); Weedon, C. (1987).
[10] Montecinos, C. (1995).

que realicé el año 2000 a una escuela en una comunidad Mapuche de la IX Región, una de las profesoras de la enseñanza básica nos contaba que algunos de sus alumnos tenían una actitud contestataria frente a como era representado el pueblo Mapuche en los textos que entregaba el MINEDUC. Contaba que los niños le decían que sus padres les habían advertido sobre las "mentiras" que les contarían en la escuela acerca de su historia. Ella no sabía que hacer cuando un niño le decía "mi papá dijo que...". ¿Le decía al niño "tu papá esta equivocado", es decir, deslegitimaba al padre y la visión de esa comunidad? ¿Podía ella estar de acuerdo públicamente con la visión crítica que tenía la comunidad? ¿Era su papel el defender la historia oficial que se contaba en los libros de los cuales ella enseñaba, independiente de si ella estaba de acuerdo o no con esa historia? ¿Cuándo la política proponía que los apoderados ayudaran a construir el currículo se había contemplado la posibilidad que ellos quisiesen construir un currículo reivindicativo de la situación actual de sus comunidades y no sólo de su pasado, tradiciones y costumbres? Los dilemas de esta profesora reflejan que al entender la cultura no sólo como un patrón intra grupo, sino también cómo formas de relación entre grupos, el estudio de la cultura y la crítica social se mezclan[11]. Siguiendo a Walzer[12], Rosaldo plantea que la crítica social involucra emitir juicios éticos acerca del orden social existente. Sin embargo, cuestionar este orden para avanzar en la justicia y la democratización no es una responsabilidad que se deba adscribir únicamente a las etnias reconocidas por el Estado como sujetos de la EIB.

4.3. La despolitización de la interculturalidad

Al proponer la Educación Intercultural Bilingüe como un programa especial destinado a satisfacer las necesidades de aprendizaje del sector indígena de nuestra sociedad, la política hace responsable a los indígenas por lograr una sociedad pluralista. Lograr una sociedad pluralista, sin embargo, es un proyecto político (es decir, de redistribución de poder). Curiosamente la política EIB permanece en silencio frente a los procesos sociales de exclusión y discriminación que articulan la construcción social de lo indígena y del ser indígena en nuestro país. Lograr una sociedad pluralista requiere examinar como el sistema educacional en su totalidad, y la sociedad más amplia, estructuran las oportunidades para que todos los educandos conozcan y se conecten con las raíces indígenas, europeas, americanas, africanas y asiáticas (entre otras) de nuestra identidad cultural en continua recreación. ¿Cómo construiremos un orden social basado en cooperación, solidaridad y respeto entre los distintos grupos étnicos que conviven en el país si proponemos una educación paralela y no integrada?

Se podría contra argumentar que en el contexto de una escasez de recursos para atender las demandas de la EIB, incluir a educandos de la sociedad más amplia sería continuar postergando a las poblaciones indígenas. Los pocos recursos disponibles deben canalizarse para atender a estos grupos para los cuales el sistema educacional chileno ha sido un fracaso, si se consideran indicadores como los altos índices de deserción escolar y su poca participación en la educación superior, por ejemplo. Pero el fracaso ha sido construido por la sociedad que representa la escuela y necesita ser desmantelado por esa misma sociedad.

Frente a este argumento, el planteamiento es que los recursos de los otros programas del Ministerio de Educación (tal como los textos escolares que se entregan en todas las escuelas y liceos, la formación inicial de todos los docentes y el Programa de Convivencia Escolar entre otros) contemplen atender temas relativos a la interculturalidad. En otras palabras, que la EIB no sea un programa aislado del resto de las acciones de mejoramiento que impulsa la reforma. Es importante que en todos los ámbitos de nuestra educación los educandos, no sólo los indígenas, tengan oportunidades de ver a los grupos originarios reflejados de una manera realista y positiva. También es relevante que todos tengan acceso a un currículo que refleje las contribuciones y perspectivas de varios grupos, para evitar que los que no se identifican como indígenas desarrollen una percepción de superioridad que se traduce en prejuicio y conductas discriminadoras hacia los indígenas. Propiciar una democracia basada en las relaciones de cooperación, solidaridad y de

[11] Rosaldo, R. (1989).
[12] Walzer, M. (1987).

respeto mutuo a las diferencias entre grupos étnicos, supone que toda la sociedad ha recibido una educación que ha tratado de manera abierta y honesta las ideologías y estructuras sociales, legales y políticas que crean barreras para el desarrollo y participación plena de las personas indígenas.

5. APORTES A LA EIB DESDE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL

En los Estados Unidos el término Educación Multicultural ha llegado a significar muchas cosas, dependiendo del autor que escriba sobre ella. Aun así, se puede identificar una corriente progresiva y progresista que comparte ciertos principios y objetivos que parten de la visión dialógica y dinámica de la construcción de la identidad y la cultura que se ha propuesto en este trabajo[13]. Cada uno de estos objetivos generales serán explicados brevemente.

5.1. Mejorar los Aprendizajes

La EIB comparte con la Educación Multicultural el objetivo de ofrecer una educación de mayor calidad a grupos sociales que han sido históricamente subordinados cultural y socialmente. Mejorar las oportunidades de aprendizaje implica el diseño de un currículo culturalmente pertinente que permita a los niños y niñas ver su cultura reconocida y valorada. También involucra una institución escolar que entiende que los niños de estos grupos llegan a la escuela con potencialidades más que con déficits y que sus profesores saben como ayudarlos a construir nuevos conocimientos a partir de estas potencialidades[14]. Todos los alumnos y alumnas tienen derecho a un currículo intelectualmente desafiante, con los andamiajes apropiados para que tengan éxito académico. La Educación Multicultural pone énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico y en aprender a usar el conocimiento para resolver problemas de carácter social. Mejorar las oportunidades de aprendizaje que las escuelas ofrecen es condición necesaria para que el rendimiento académico de los alumnos no esté condicionado a sus orígenes socioculturales.

5.2. Contribuir a erradicar la discriminación y exclusión

Sonia Nieto[15] define la Educación Multicultural como una educación anti-racista que promueve el aprendizaje de los alumnos e involucra a todas las áreas de la escolarización. Esto implica que la EIB necesitaría nombrar la situación de exclusión sistemática en que viven algunos grupos en nuestra sociedad y en nuestras escuelas. Más allá de nombrar, esta educación necesita promover un cuestionamiento y comprensión de las causas que contribuyen a que se produzcan situaciones de injusticia a nivel de la sociedad, sus instituciones y sus actores. Esto es tarea para todos, los que excluyen y los excluidos. También implica que las luchas antidiscriminatorias que libran las personas indígenas necesitan conectarse con el prejuicio que excluye a otros sectores de nuestra sociedad (ej. el clasismo, el sexismo, la discriminación contra las personas con discapacidad). La Educación Multicultural, como lo señalan Sleeter y Grant[16], extiende la atención a la diversidad más allá de la propuesta de la EIB que sólo propone atender a la diversidad étnica. Las identidades se construyen en base a un conglomerado de categorías sociales, las que en nuestras sociedades no son neutras en cuanto a status y poder. Un joven puede ser excluido por su etnia o clase social, pero puede ser a la vez quien excluye por tener privilegios masculinos en una sociedad machista.

5.3. Favorecer las relaciones de colaboración solidaria entre personas de diversos grupos

Lograr avanzar en la construcción de una sociedad pluralista, supone que el currículo escolar esta diseñado para que los alumnos aprendan a analizar situaciones considerando las perspectivas de diferentes grupos. Así, la escuela se constituye como un espacio de contacto e

---

[13] Ver: Banks, J.A. y McGee Banks, C.A. (2002); Nieto, S. (2003); Sleeter, C. y Grant, C. (2002).
[14] Gay, G. (2000).
[15] Nieto, S. (2003).
[16] Sleeter, C. y Grant, C. (2002).

interacciones entre grupos diversos (no segregando en función habilidad, clase, género, etc.). Incluir la EIB como parte de la educación que reciben todos los alumnos permite entender que lo que uno ha aprendido como la "realidad" es una posibilidad, no una visión superior a otra que debe imponerse hegemónicamente. Es esta imposición la que termina minusvalorando y desligitimando las experiencias vividas por personas de ciertos sectores socioculturales.

James Banks[17] ha propuesto varias maneras para implementar la Educación Multicultural. Entre estas, un currículo que permita a los alumnos examinar los temas, conceptos y problemas desde múltiples perspectivas, incluyendo la perspectiva predominante. Así, por ejemplo, una profesora de lenguaje seleccionaría un conjunto de novelas que abordaran un tema en común escrito por autores de diversos origines sociales y culturales (ej. la adolescencia). Estas novelas se analizarían en su conjunto para examinar cómo se entiende y vive la adolescencia en distintos sectores sociales (hombres y mujeres, diversas clases sociales y culturales del país, jóvenes indígenas que viven en comunidades rurales y jóvenes que han crecido en zonas urbanas). Es esta capacidad para comprender y analizar la realidad como una experiencia multivocal, a veces antagónica, lo que la educación necesita propiciar. Aprender a cuestionar el orden social imperante, avanzar en la democratización y el pluralismo, puede partir de un análisis de la realidad inmediata al estudiante[18].

5.4. Preparar a ciudadanos que puedan promover el cambio social según principios de justicia social

La educación multicultural propone ofrecer a los estudiantes oportunidades de ser miembros críticos y productivos de una escuela democrática (sociedad democrática). El currículo se puede organizar en torno a temas sociales, promoviendo la acción social frente al racismo, clasismo, sexismo y otras formas de discriminación. Banks[19], señala la importancia de agregar componentes al currículo que permitan a los estudiantes entender temas sociales. Desde este enfoque, una profesora de lenguaje podría elegir literatura que tratara explícitamente sobre la discriminación, el prejuicio o la pobreza, por nombrar algunos. A los alumnos se les incentivaría a analizar críticamente esas obras literarias para entender como se (re)producen este tipo de problemas. Más aún, le pediría a su clase que pensara en posibles formas de superar esa situación, poniendo énfasis en aquello que podrían hacer de manera individual y colectiva. Por ejemplo, podría seleccionar novelas en que aparecen personajes indígenas como individuos fuertes en roles no tradicionales. Luego, identificar como los medios de comunicación y el lenguaje cotidiano contribuyen a estereotipar a las personas indígenas tal que cuando cavilamos en la etnia de una persona que acaba de hacer un importante descubrimiento científico la mayoría de nosotros no pensamos inmediatamente en un indígena (o en una mujer).

6. CONCLUSIONES

Christine Sleeter y Carl Grant[20] propusieron una taxonomía para ordenar el amplio espectro de propuestas educativas que han surgido en los Estados Unidos bajo la bandera de la Educación Multicultural[21]. Esta taxonomía distingue cinco enfoques que describen propuestas conservadoras que ven en la Educación Muticultural una tecnología más eficiente para lograr la asimilación de las minorías étnicas, así como propuestas progresivas que ven en la Educación Multicultural una posibilidad de transformación social en pos de la equidad en las relaciones entre estas minorías y el grupo mayoritario. Usando el marco conceptual propuesto por estos autores, podemos concluir que la propuesta para la EIB desde el Estado en Chile es más bien conservadora ya que propone el modelo que Sleeter y Grant definen como *"educar a aquellos que son de una cultura diferente"* a la cultura dominante (aunque hay que reconocer que algunos educadores ven las culturas indígenas

---

[17] Banks, J. (1989).
[18] Freire, P. (1985).
[19] Ibíd.
[20] Sleeter, C. y Grant, C. (2002).
[21] Para una presentación detallada ver: Montecinos, C. (1996).

como deficiente). Esta propuesta tiende a representar a los grupos como monolíticos, sin atender a la diversidad que se genera dentro de ellos y que está asociada a diferencias en los procesos de socialización de género, clase social, urbanidad vs ruralidad, etc. Esta propuesta no reconoce que la autoestima de los pueblos originarios se construye en sus interacciones cotidianas con los miembros y las instituciones de la sociedad más amplia que han sido educados para minusvalorar lo indígena y que por lo tanto la EIB necesita reeducar. En este trabajo he argumentado que la política EIB no va a tener un impacto significativo en cuanto a propiciar el desarrollo de los pueblos originarios si no asume responsabilidad para que todos los educandos sean sujetos de su política. Este desarrollo es un proyecto a largo plazo que involucra a la sociedad nacional.

7. BIBLIOGRAFÍA

BANKS, J.A. y McGEE BANKS, C.A.
2002 *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Wiley/Jossey-Bass Education, 4th edition, New York

BANKS, J.A.
1989 Integrating the curriculum with ethnic content: Approaches and guidelines. En: J.A. Banks y C.A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*, pp.198-207, Allyn & Bacon, Needham Heights, MA

BULLIVANT, B.M.
1989 Culture: Its nature and meaning for educators. En: J. Banks y C.A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*, pp.27-45, Allyn and Bacon, Boston, MA

FREIRE, Paulo
1985 *The politics of education: Culture, poder, and liberation*. Bergin & Garvey, South Hadley, MA

GAY, G.
2000 *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press, New York

GIROUX, H.A.
1988 Postmodernism and the discourse of educational criticism. *Journal of Education*, Nº170, pp.5-30

GIROUX, H.A. y McLAREN, P.
1991 Radical pedagogy as cultural politics: Beyond the discourse of critique and anti-utopianism. En: D. Morton y M. Zavarzadeh (Eds.), *Theory/pedagogy/politics: Texts for change*, pp.154-186, University of Illinois Press, Champaign, IL

HABERMAS, J.
1972 *Knowledge and human interest*. Beacon Press, Boston

KELLNER, D.
1988 Postmodernism as social theory: Some challenges and problems. *Theory, Culture, and Society*, Nº5, pp.239-269

MONTECINOS, C.
1995 Culture as an ongoing dialogue: Implications for multicultural teacher education. En: C. Sleeter y P. McLaren (Eds.), *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*, pp.291-308, SUNY Press, Albany

1996 Propuestas para una educación que es multicultural. En: Carmen Montecinos y Guillermo Williamsom (Eds.), *Educación Multicultural: Nuevos sentidos para la pedagogía*, pp.5-40, Serie Estudios, Nº9-10, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Universidad de Talca, Chile

NIETO, S.
2003 *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Pearson Allyn & Bacon, 4th Edition, Needham Heights, MA

O'CONNOR, T.
1989 Cultural voice and strategies for multicultural education. *Journal of Education*, Nº171, pp.57-74

ROSALDO, R.

1989 *Culture and truth: The remaking of social analysis*. Beacon Press, Boston
SLEETER, C.E. y GRANT, C.A.
2002 *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. Wiley/Jossey-Bass Education, 4th Edition, New York:.
WALZER, M.
1987 *Interpretation and social criticism*. Harvard University Press, Cambridge, MA
WEEDON, C.
1987 *Feminist practice and poststructuralist theory*. Basil Blackwell, London

EL FENÓMENO DE LA RELIGIOSIDAD POPULAR EN LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA DEL NORTE GRANDE DE CHILE: LA OBRA DE JUAN VAN KESSEL*

Bernardo Guerrero**

RESUMEN

El presente trabajo entrega elementos para una mejor comprensión de la obra de Juan Van Kessel, en torno a la religiosidad popular del norte grande de Chile. Presentamos sus principales trabajos en términos cronológicos destacando sus aportes en torno a la vinculación de estas prácticas religiosas con la cosmovisión andina. Enfatizamos por último, el desplazamiento teórico y metodológico de su obra desde los años 60 a los 90 del siglo pasado.

1. INTRODUCCIÓN

La intención del presente artículo es entregar algunos antecedentes en torno a la producción académica -tanto de la sociología como de la antropología cultural- en torno al fenómeno de la religiosidad popular del norte grande de Chile, y en forma especial aquella desarrollada en función del llamado culto mariano. Analizamos aquí, la obra del investigador holandés Juan van Kessel.

Para lograr nuestros objetivos ubicamos el fenómeno en términos de su contexto regional, para luego adentrarnos en el análisis de las principales obras producidas en torno al culto de la virgen del Carmen.

Lo popular, la cultura popular, la religiosidad popular, son tópicos que empiezan a reaparecer en la agenda de la discusión científica en la década de los 80. La crisis de los megarrelatos, la descreencia en la idea del progreso y la pérdida de la fe en la razón, son fenómenos que dan cuenta de una nueva sensibilidad. Lo simbólico como campo acotado y con una autonomía relativa y no reducida a fenómenos como la economía, empiezan a mostrar su riqueza. Detrás de estos fenómenos millones de hombres y mujeres que se expresan en peregrinaciones masivas, cultos a las animitas, conversiones al pentecostalismo, etc., dan cuenta de una realidad vigorosa que la sociología había condenado a su desaparición, que muestran, sin embargo, signos evidentes de buena salud.

Los estudios sobre la religión en América latina, a partir de los ochenta exhiben una renovación tanto teórica como metodológica. Así por ejemplo, los estudios sobre religiosidad popular, tanto en sus vertientes católicas como protestantes, han sido objetos de nuevas miradas gracias precisamente a estas reorientaciones. Los estudios de Otto Maduro en una clara perspectiva neo-weberiana[1], los de Morandé o Parker[2], aunque en diferentes direcciones, dan cuenta de un intento por capturar el verdadero sentido del fenómeno religioso popular, en tanto fenómeno relativamente autónomo. Nombramos aquí a los que consideramos más representativos.

Recibido: marzo 2004. Aceptado: agosto 2004

*Trabajo desarrollado en el marco del Proyecto DI 04/2000 “Modernización y religiones populares en el norte grande de Chile” financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Arturo Prat de Iquique. Esta actividad contó con la participación de los académicos Iván Valenzuela y Patricia Rivera Ritter.
**Departamento de Sociología, Universidad Arturo Prat, Iquique.
[1] Maduro, O. (1983).
[2] Morandé, P. (1987); Parker, C. (1993).

El itinerario de los estudios sobre la religión en América Latina parece descansar como punto de partida en la elaboración del *continum* folk-urbano de Redfield, que habría de representarse bajo la fórmula de la transición de lo tradicional a lo moderno. Posteriormente le siguió el concepto de anomia como elemento clave para entender la emergencia del pentecostalismo en América Latina[3]. Luego, por influencia de la antropología simbólica, aparecen renovados estudios sobre el peregrinaje en tanto ritos de liminalidad[4], no exentas por supuesto de consideraciones críticas como la de Sallnow[5]. En esta misma dirección están los estudios de Maduro y Rolim[6], entre otros, que asumen la postura de Bourdieu en términos de ver el fenómeno religioso en base a las metáforas del pensamiento y economía marxista[7], verbigracia, modos de producción religiosos, etc., pero centrando su mirada en los aspectos simbólicos. Conceptos como el *habitus*, por ejemplo, pretenden señalar una conexión entre la estructura y el sujeto para evitar así caer en uno de los dos polos. Finalmente, el pensamiento postmoderno recrea en base al cuestionamiento de la teoría y de la metodología clásica, unas aproximaciones más narrativas en torno al tema de la cultura. Geertz y Clifford, por sólo nombrar a dos de sus representantes, plantean la crisis de la etnografía y de la observación participante entre otras. Rosaldo, en su libro *Cultura y Verdad*, por último pone de relieve el carácter siempre dinámico de la cultura, y perfila el rol de las emociones en el comportamiento social y cultural[8]. Su estudio sobre los ilongotes en Filipinas, señala un punto de quiebre con el modelo clásico. No es el único representante, pero nos parece el más pertinente, ya sea por su condición de chicano y por estar su libro, ya citado, traducido al español. Aquí hay también un diseño de una metodología interpretativa que le otorga al investigador un activo rol en el proceso de construcción de conocimientos.

2. LA RELIGIOSIDAD POPULAR EN EL NORTE GRANDE DE CHILE

Tarapacá, llamada también Primera Región desde el gobierno militar de Pinochet, debe su nombre a un pequeño pueblo ubicado en la quebrada del mismo nombre. Peruano hasta la Guerra del Pacífico, esta zona tiene una historia que concentra no sólo grandes momentos económicos sino que también militares y de luchas obreras. Comprende las ciudades-puertos de Arica e Iquique y antes Pisagua. La población está concentrada mayormente en estas ciudades. Cerca de un 6% vive en al área rural. De las dos grandes ciudades, destaca Iquique por su crecimiento demográfico y económico derivado de la Zona Franca y de la actividad minera.

El conquistador y luego el colonizador percibió a esta zona como una región minera. En rigor toda la actividad de esta región desde el siglo XVI al siglo XX puede ser visto como un gran ciclo minero. Desde la plata de Potosí y Huantajaya hasta el cobre de Doña Inés de Collahuasi, pasando por el salitre que ubicó a esta región como la capital del mundo en lo que se refiere a la explotación de este mineral no metálico, pasando por el guano hasta la pesca extractiva de la anchoveta, hoy en crisis, la minería logró, primero, reducir la economía agropecuaria a una economía de retroalimentación a ésta, y luego desplazarla y liquidarla en función de los recursos -agua y trabajo- reclamados por la minería.las herramientas que utilizó el Estado para hacer coincidir las fronteras geográficas con las culturales de la chilenidad definidas desde el centro del país.

La anexión de Tarapacá a la soberanía del Estado chileno llevó a éste a desarrollar una vigorosa campaña de chilenización. El cambio del clero peruano por el chileno, la construcción de caminos de acceso, el Servicio Militar Obligatorio, la expansión de la escuela fiscal son, entre otras,

[3] Lalive, C. (1968).
[4] Turner, V. (1978).
[5] Sallnow, M. (1981).
[6] Maduro, O. (1987); Rolim, F. (1985).
[7] Droogers, A. (1988).
[8] Rosaldo, R. (1982).

las herramientas que utilizó el Estado para hacer coincidir las fronteras geográficas con las culturales de la chilenidad definidas desde el centro del país.

Zona que por la riqueza del salitre envolvió en una guerra a Chile contra Perú y Bolivia en 1879, provocó la guerra civil del 1891 que trajo como consecuencia el suicidio del presidente Balmaceda. Desarrolló además un gran movimiento obrero combativo con componentes anarquistas, ilustrados y que posteriormente dio origen al Partido Comunista de Chile, uno de los más antiguos de América, fundado, entre otros, por Luis Emilio Recabarren.

Este activo y combativo movimiento obrero que fundó periódicos, creó grupos de teatros y desarrolló una ideología que iba del anarquismo al comunismo, con elementos de la masonería que se opuso a la elite católica y conservadora en alianza con el Estado y los empresarios salitreros, constituye la base de un movimiento de peregrinos en ascenso que supo combinar sus luchas emancipatorias con su fervor religioso cuya destinataria es la virgen del Carmen.

Independientemente de otros elementos que ayudan a configurar a Tarapacá como región con su propia identidad, importa destacar en estas líneas el desarrollo de un vasto y organizado movimiento de peregrinos, que en su relación con la Iglesia Católica ha sido de alianzas y en otras de franca lucha por su autonomía. Sobre esto volveremos más adelante.

El paisaje religioso de Tarapacá presenta en sus componentes populares la presencia de dos tipos de religiones populares. Una de tipo católica, mestiza que acude a centros de peregrinajes como La Tirana y Las Peñas, cultos a las animitas, quema de Judas, manifestaciones a San Pedro y San Pablo, por citar algunos. Otra de tipo protestante popular, llamados también evangélicos o pentecostales, y conocidos en el mundo popular como "canutos". Ambos se nutren de una misma clientela: el mundo popular. Las dos apelan a la emoción como factor importante de su teología. La búsqueda de la salud síquica, física, social y espiritual es tanto para peregrinos como evangélicos motivos de preocupación religiosa y ritual.

Tomando como referencia el año 1879, fecha de la Guerra del Pacífico, la región de Tarapacá ha mostrado un interesante proceso de crecimiento económico que ha oscilado entre el auge y el ocaso, tan típicos como naturales de todos los ciclos mineros. Pero ha mostrado además un proceso de desarrollo de un movimiento religioso a veces autónomo y en otras dependiente de la Iglesia Católica, que ha puesto en duda el ideario de los modelos desarrollistas que pronosticaron en la década de 1960 el fin de la religión como fenómeno público. Por otro lado, este movimiento ha visto mermado, en términos relativos, su crecimiento por la aparición de un régimen religioso rival y popular como el pentecostal, que ha crecido en Chile hasta llegar a tener cerca de un 13% de fieles que se declaran miembros de estas denominaciones.

3. LOS ESTUDIOS DE LA RELIGIÓN EN EL NORTE GRANDE DE CHILE

El Norte Grande de Chile, en términos religiosos, está marcado por la presencia del fenómeno andino y por las masivas peregrinaciones como el de La Tirana, Ayquina y Las Peñas, y por la realización de las fiestas patronales. Sobre estos fenómenos se han centrado las miradas, soslayando la importancia de otros fenómenos urbanos como el culto a las ánimas, por ejemplo.

El tema de los estudios de la religión en el norte grande de Chile, replica de una u otra manera, las corrientes en boga en el análisis socio-cultural. Así en los 60, la visión estructuralista y el funcional estructuralismo dominaron en las miradas socio-antropológicas.

Ubicamos en la década de los sesenta los primeros inicios de los estudios sobre la religión en el norte grande de Chile. Freddy Taberna, por ejemplo, realiza un estudio sobre Isluga, donde en algunas notas marginales habla de sus fiestas y de su calendario festivo. No hay allí una postura teórica ni metodológica del autor, por lo que sólo se permite hacer algunas observaciones, de

carácter general, ofreciendo un calendario de algunas festividades religiosas[9]. En el año 1969 Juan Van Kessel empieza ya estudiar temas como el peregrinaje en la fiesta de La Tirana. Hay aquí un estudio de base censal de los bailes religiosos de Tarapacá y Antofagasta. La tesis que se esgrimía era la de la emancipación obrera, enarbolada por una bandera sagrada.

3.1. Los Bailarines del Desierto

A comienzos de los setenta Juan Van Kessel, en una edición mimeografiada, hecha en Antofagasta, publica sus dos tomos de *Los Bailarines en el Desierto*. En esta obra, analiza la dinámica de los bailes religiosos del norte grande de Chile, en base al *continum* tradicional-moderno, planteando que estos bailes no son sociedades impermeables a los cambios, sino que muestran un interesante estilo adaptativo y de integración a la sociedad nacional. Con la técnica del *survey* recoge datos acerca de la edad, sexo, ingresos, etc.

Este libro está marcado por los temas de la sociología latinoamericana de ese entonces: la sociología del desarrollo. Es así como la teoría de la modernización representada por Gino Germani sirve para dar cuenta de la adaptación de los peregrinos a la llamada sociedad moderna. Se auxilia además de una metodología dura que en base a la aplicación del *survey*, permite obtener información sobre edad, ingresos, escolaridad, entre otros.

Una de las ideas centrales de este libro es demostrar que la población de peregrinos está inserta en un proceso de integración a la sociedad, que tiene conciencia política, y que por ningún modo es un grupo tradicional tal como lo concebía la sociología de la modernización. Menos aún un obstáculo para el desarrollo.

La aplicación de una encuesta permite ver sus niveles de escolaridad, grado de sindicalización, inserción en el sistema de salud, etc. Posee además una clara conciencia de clase, producto de la larga historia de lucha sindical en el norte grande, y que se expresó en la elección donde triunfó Salvador Allende. Cerca de un 70% de los peregrinos votó por el candidato socialista.

El segundo tomo, ofrece el relato de tres compañías de bailes: 1) Pieles Roja del Carmen de Alberto Madrid, peregrinante a La Tirana; 2) Bailes Moreno Nuestra Señora de las Peñas; 3) Baile Chuncho promesante de Abdón Rosales, peregrinante a Ayquina. Los tres lugares señalados pertenecen a Santuarios Marianos del Norte de grande de Chile. Son tres excelentes relatos producto de una observación participante.

Con respecto al mundo andino, este mismo autor edita en 1980 su tesis de doctorado *Holocausto al Progreso. Los aymaras de Tarapacá*. En este texto se inventariza bajo la tesis de la desestructuración del mundo andino, el profundo proceso de pérdida de identidad cultural, de territorio, de la lengua, etc., que han sufrido los aymaras, ya sea mediante la Conquista y la Colonia, y en términos contemporáneos, por el impulsivo proceso de chilenización a la que se han visto expuestos desde 1890. Contiene además un capítulo donde analiza la cosmovisión andina, tanto en su versión prehispánica (relación entre ecología y "costumbres") como mestiza. Es quizás el estudio más sistemático sobre este tema. Una década después se publica una versión más actualizada del texto (Hisbol, La Paz 1990). Luego, a fines de los noventa aparece una nueva edición; esta vez con un nuevo capítulo que trata de los aymaras bajo el régimen militar de Pinochet.

En términos metodológicos este texto se inscribe en lo que en los años ochenta se dio por llamar investigación participativa. En otras palabras se desecha la típica visión positivista que bajo el rótulo de sujeto/objeto, y santificado por el mito de la neutralidad valorativa, pretendía lograr la

[9] Taberna, F. (1996:35).

cientificidad. En la postura de este libro, se asume la “visión de los vencidos” o de “los de abajo”. Este será un tema recurrente en Van Kessel, que a fines de los noventa se va a expresar en lo que él llama la investigación dialógica o interpretativa que se aleja tanto del positivismo como del solipsismo. En una obra editada en el año 1998, se explaya sobre estas consideraciones epistemólogicas y metodólicas (Ver *El Marani de Chipukuni.*).

3.2. Danzas y Estructuras Sociales en los Andes

El año 1981 se edita en Cusco el libro *Danzas y estructuras sociales en los Andes*. Lo esencial de esta publicación es que describe la coreografía de setenta y dos danzas, ejecutadas por siete sociedades de bailes religiosos peregrinantes a los santuarios de La Tirana, Ayquina y las Peñas, situados al norte de Chile. Realiza un análisis de las estructuras coreográficas, a la luz de la antigua cosmovisión andina y la organización social aymara. El hilo conductor de este libro enfatiza la idea de la presencia subyacente de la cosmovisión andina en los bailes, y se expresa en las coreografías, en el espacio cúltico -la cancha- y sobre todo en el símbolo central, en el complejo Pachama/Virgen María.

3.3. Lucero del Desierto, Mística Popular y Movimiento Social

Es la investigación más sistemática, desde el punto de vista de las ciencias sociales (sociología del desarrollo y antropología cultural), que se ha hecho en el norte grande tomando como tema de estudio el fenómeno del peregrinaje realizados en esta zona de Chile. Este libro fue editado en Iquique el año 1987.

El interés del autor es el estudio de la vida social, cultural y religiosa de los bailarines. Para el logro de ese objetivo plantea el abordaje a través de lo que él llama las cuatro ventanas:

> “La de Werthein y Leach en la que observamos el cambio social; la ventana de Morandé y Paz, que nos muestran la religiosidad popular como expresión de su identidad cultural; la que nos abren Bax y Koster para apreciar la toma de conciencia de su identidad cultural y religiosa como recurso moral de la lucha emancipadora; y, finalmente la ventana de Turner y Tennekes que orientan nuestra mirada para ver la dinámica social del fenómeno, dicho literalmente: 'el movimiento de ajuste de equilibrios en los campos de fuerza social, cultural religioso'.”[10]

Van Kessel[11], junto a Hans Tennekes, en su intento por definir el concepto de religiosidad popular la centra en el fenómeno del peregrinaje. En el caso del norte grande de Chile, éste está constituido por una base social mestiza y popular, que además se caracteriza por su buen nivel de organización. Según sus propias palabras, hace diez años atrás, en 1980, se hablaba de los bailes y de su proliferación como “epifenómeno propio al proceso de desarrollo de un sector obrero de origen mestizo emergente de un tradicionalismo cultural y modernizante[12]. Esto lo llevó a plantear un cambio de dirección en la mirada del fenómeno. Hay ahora una opción accionista más que estructuralista. Esto quiere decir, que se privilegia la voz de los actores sociales como clave de interpretación[13]. El peregrinaje puede ser visto como una estrategia de supervivencia de grupos sociales que se debaten en condiciones de vida poco favorables.

---

[10] Van Kessel, J. (1987:20).
[11] Dice Van Kessel (1986:60): “Religiosidad popular católica, es decir la religión de las masas populares de América Latina que se llaman católicos, que en la liturgia y doctrina oficial de la Iglesia Católica Romana, sólo juega un rol reducido”.
[12] Van Kessel, J. (1986:8).
[13] Ibíd., p.9.

Gran parte de este texto se detiene en observar y analizar las relaciones entre el régimen religioso popular con el régimen religioso eclesiástico y la sociedad circundante. El desarrollo del movimiento de peregrinos, las etapas por la que ha debido pasar, su legitimación en la sociedad nacional, todo ello en un marco de procesos políticos populistas -desde el año 1964 al 1973- y luego en la dictadura de Pinochet. Desde el punto de vista de las ciencias sociales todo este fenómeno -el de la religiosidad popular- es percibido como un obstáculo para el desarrollo. Es la época, por cierto del auge de la sociología desarrollista.

En lo esencial el autor se pregunta acerca de la atracción que ejerce el peregrinaje a los miles de hombres y mujeres que cada año concurren, en este caso a la fiesta de La Tirana. Como respuesta a esta interrogante se acude a Víctor Turner quien plantea que el peregrinaje logra activar una dimensión específica del ser humano. Esta dimensión tiene que ver con lo que este analista ubica en los conceptos de communitas y de anti-estructura. Para Turner la situación del peregrinaje puede ser concebida como una experiencia de communitas. Los peregrinos se retiran del mundo ordinario para compartir con sus iguales sentimientos comunes. En el santuario experimentan cuestiones que sólo allí pueden realizar. "Communitas como modelo de relaciones sociales, así entendida, pasa de hecho a ser un aspecto de anti-estructura, la que hay que entender como un concepto que se refiere a puras potencialidades"[14]. En el peregrinaje los hombres y las mujeres relegan a un segundo plano las situaciones típicas de la estructura como roles, status y otros derivados. Hay que resaltar, por último que communitas y estructura no se pueden entender sin ser observada como relaciones dialécticas.

El peregrinaje tiene un carácter liminal. Esto indica la fase centra de los ritos de transición. Alude este concepto a que el iniciado "ya no" es el mismo quien era y "todavía no" es quien será. Esta en el umbral que separa lo antiguo de lo nuevo. Un sujeto en este estado se caracteriza por vivir situaciones de igualdad, desnudez, incontinencia sexual, ausencia de status, silencio, sencillez, etc. De este modo viven una situación diametralmente opuesta a su vida en la estructura. En el peregrinaje es posible observar la experiencia de una vida más profunda y significativa que el vivir en la estructura.

Según Van Kessel, el peregrinaje se caracteriza por un viaje difícil, por la vida en un campamento de carpas y en ambiente campestre, por la comida poco habitual -carne de llamo-, pero en especial por la vida en torno al baile. Los bailarines se ponen bajo la autoridad del líder ritual -el caporal-. Sus trajes y nombre de los bailes son producto de una rica fantasía. Sin embargo, no es posible escapar totalmente de la estructura. En otras palabras según Turner y luego Van Kessel, coexisten estructura y anti-estructura.

El autor plantea la dinámica en la que se mueve el peregrino entre estructura y anti-estructura. El análisis de su símbolo central la Virgen milagrosa permite entender mejor estas relaciones.

La Virgen concentra la anti-estructura. Es la madre que perdona y prodiga cariños y afectos. Su poder no es el de la estructura, más bien se ejerce a nivel de los afectos y del cuidado. De allí entonces la estrecha relación entre marianismo y machismo tan típico en nuestra sociedad de América Latina. Paradojalmente también esta figura es vista como estructura. En el santuario funciona como símbolo de estructura, Van Kessel siguiendo a Mary Douglas dice que es "una expresión simbólica de los principios básicos que fundamentan la estructura social tradicional"[15]. De una u otra manera entre el mundo religioso y el mundo social existen paralelismos importantes que permiten afirmar el carácter de estructura de este símbolo. Así como existe una relación patrón-cliente en el orden social, en el religioso se observa algo parecido entre santos y devotos. La búsqueda de atención de salud, algo realmente difícil en el mundo social, se demanda al orden

[14] Van Kessel, J. (1987:202).
[15] Ibíd., p.207.

religioso. Al cliente y al devoto le corresponde una actitud de dependencia y respeto tanto al Patrón como al devoto.

En relación al peregrinaje se observa algo parecido. Este en sus aspectos organizativos ha llegado a institucionalizarse. Gozan de un gran espíritu de organización, se esmeran en ofrecer una buena imagen, etc. Muchos bailes, por su afán de dar muestras de su chilenidad utilizan el emblema nacional, e incluso hay un baile huaso, etc. Lo anterior lo resume muy bien Van Kessel cuando interpreta a los bailarines “Somos gente culta; somos buenos católicos y auténticos chilenos”[16].

Sin embargo, el peregrinaje tiene también elementos de anti-estructura. Y lo es por la sencilla razón que da prioridad a las emociones, a la mortificación y a la vivencia fraternal. Estos tres elementos permiten hablar de una dimensión de la vida que no se observa en el cotidiano de todos los días.

El peregrinaje, tiene además un origen del cual Van Kessel se preocupa de señalar. Hemos hablado de que se trata de una manifestación mestiza y popular de origen andino. Al analizar los cantos religiosos de La Tirana, Ayquina y Las Peñas, queda de manifiesto esta raíz. Temas como el mito del Centro del Mundo, el Largo Camino, entre otros quedan de manifiesto en este análisis.

En su artículo “Cantos del peregrino” incluido en el libro *Cuando arde el tiempo sagrado*, analiza los temas del “camino”, “logra la flor” y “vida y salud” en los cerca de 1210 cantos del norte grande que aparecieron en su totalidad en los dos volúmenes del “Desierto canta a María”[17].

En primer lugar analiza la mitología del peregrino, destacando el lugar que ocupa el santuario para los bailarines. Es según palabras de Eliade el “eje del mundo”, un lugar donde el cielo y la tierra se juntan[18]. El Centro representa el arquetipo, intocable y eterno de la existencia humana. Siendo así es lógico que el camino que lleva a este lugar debe ser difícil y penoso. Y lo es porque es el paso de lo profano a lo sagrado. El acceso al centro significa consagración o iniciación a una nueva existencia, aunque anualmente renovada, existencia que es real, permanente y eficaz[19].

El tema del largo camino es un tópico presente en el cancionero religioso popular. Por ejemplo: “Venimos llegando dulcísima madre/ de tierras lejanas. Dadnos tu entrada”.

El segundo tópico a analizar lo constituye el tema de “logra la flor” que tiene que ver con la presencia implícita de la Pachamama en todos estos cantos. El mito de la Virgen María Madre universal de los cristianos, eclipsó, en un medio cristianizado y un medio minero-urbano, al mito de la Pachamama, madre universal de la vida vegetal, animal y humana[20]. El autor cita 19 estrofas que terminan con el verso “guarda” o “logra la flor”. Citamos uno: “Oh, Virgen del Carmen, Madre del Señor/ para tus devotos eres grata flor”[21]. En esta misma lógica el autor construye una estrofa matriz en base a los elementos reiterativos de las 19 estrofas: “Virgen del Carmelo (9 veces)/oh madre querida (8 veces)/guarda tu corona (16 veces)/ y logra la (s) flor” (es) (8 veces).

De lo anterior el autor se pregunta por el origen de esta expresión. Para ello recurre al mito de la Madre Tierra. Establece una relación entre la Virgen María y la Pachamama. Un primer elemento es el relacionado a la universalidad de ambas entidades.

[16] Ibíd., p.210.
[17] Van Kessel (1992:149).
[18] Ibíd.
[19] Ibíd., p.151.
[20] Ibíd., p.160.
[21] Ibíd.

Lo anteriormente descrito sirve para entender la línea de continuidad en los estudios de Van Kessel, en lo que se refiere al perfil y sustancia de la religiosidad popular en el norte grande de Chile.

4. A MODO DE CONCLUSIONES

Lo dicho en las páginas precedentes permite entender el lugar que el fenómeno de la religiosidad popular tiene en la producción académica del norte grande. Tanto en su dimensión teórica como metodológica, los escritos aquí analizados, desde el punto de vista de la sociología del desarrollo y de la antropología cultural, explicitan elementos de la ritualidad y de la simbólica presente cada 16 de julio en el santuario de La Tirana. De igual modo se observan en Las Peñas y Ayquina.

Se trata de abordajes teóricos que desde la antropología simbólica ven el desplazamiento del sujeto religioso tanto en su individualidad como en el colectivo, en este caso el baile religioso, desde una posición marcada por los status determinados por el orden social, hacia una situación de indeterminación, en la que la nueva condición está marcada ahora por la cercanía con lo religioso. El peregrinaje es el paso de una situación desde el complejo rol/status, a otro existencialmente diferente y superior: hijo/servidor de la Virgen del Carmen.

El modo que tienen los bailes religiosos de expresar su identidad colectiva, es un elemento que sirve para señalar lo anterior. “Hijos de...” o “Devotos de ...” permiten entender la autodefinición que los bailarines hacen de si mismo. Definición que obviamente es ontologicamente superior a aquella que obtienen en el mundo social: poblador, comerciante ambulante, maestro u obrero de la construcción, dueña de casa, etc.

Los bailes religiosos son grupos sociales conscientes de sus demandas y de sus derechos. Es en algún sentido un movimiento social que baraja muy bien su identidad religiosa y política. No obstante, desde hace unos cuarenta años atrás aproximadamente han ido perdiendo buena parte de su autonomía tanto en lo religioso como en lo político. Todo ello debido a la eficaz acción que la Iglesia Católica ha realizado bajo la bandera de la evangelización.

La constante en los estudios de Van Kessel aquí analizados, es su intento por conectar la tradición religiosa popular mestiza a la cosmovisión andina. Todas las publicaciones sobre este tema reiteran en este aspecto. La tesis de la presencia andina en la religiosidad popular es demostrada ya sea a nivel de las coreografías, los cantos y los espacios cúlticos.

Todos estos estudios realizados entre los años sesenta y los ochenta, sugieren una puesta en actualidad, aunque creemos que los temas de fondo como el peregrinaje y su sentido místico se conservan, aunque ahora regulado y en algunos casos, restringidos por la jerarquía católica que mantiene un fuerte control sobre todas aquellas manifestaciones que considera “paganas”. No así el tema de los cantos, donde podemos observar un desplazamiento de lo mariano hacia lo cristo-céntrico.

Por último, una revisión cronológica de sus escritos señala un desplazamiento teórico y metodológico bastante importante. En los años sesenta, la mirada estaba centrada en las estructuras. No en vano era la época del predominio estructuralista, y la metodología implicaba considerar el objeto de estudio a una cierta distancia de modo tal de cumplir con las exigencias de la objetividad. A partir de la edición del “Lucero del desierto, mística popular y movimiento social”[22], se advierte un cambio. Ahora hay una opción por mirar el tema desde los propios bailarines,

[22] Van Kessel, J. (1987).

enfatizando los componentes místicos de la experiencia religiosa. Para ello el aporte de la antropología simbólica es sustancial para entender la lógica del peregrinaje.

5. BIBLIOGRAFÍA

DROOGERS, André

1988 From waste-making to recycling: A plea for an eclectic use of models in the study of religious change. En: Binsbergen van Wim y Mattew Schoffeleers (eds.), *Theoretical Explorations in African Religion*, pp.101-137, Routledge, London

MADURO, Otto

1978 *Religión y conflicto social*. Monte Avila, Mérida, Venezuela

MORANDÉ, Pedro

1987 *Cultura y Modernización en América Latina*. Ediciones Encuentro, Madrid

PARKER, Cristian

1993 *Otra Lógica en América Latina. Religión Popular y Modernización Capitalista*. Fondo de Cultura Económica, México.

VAN KESSEL, Juan

1970 *El desierto canta a María. Bailes chinos de los santuarios marianos del norte grande*. Editorial Mundo, Santiago, Chile

1974 Los conjuntos de bailes religiosos del norte grande, analisis del censo practicado en 1973. En: *Norte Grande*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile

1975 *Bailarines en el desierto. Tres sociedades de bailes*. Autoedición, Antofagasta, Chile

1980 *Holocausto al Progreso. Los Aymaras de Tarapacá*. CEDLA, Amsterdam

1981 *Danzas y estructuras sociales en los Andes*. Instituto de Pastoral Andina, Cusco, Perú

1984 Los bailes religiosos del norte chileno como herencia cultural andina. En: *Chungará*, vol.12, pp.125-134, Universidad de Tarapacá, Arica, Chile

1985 La Medicina Andina. *Cuaderno de Investigación Social*, Nº13, Centro de Investigación de la Realidad del Norte, Iquique, Chile

1987 *Lucero del desierto, mística popular y movimiento social*. Coedición Universidad Libre de Amsterdam y Centro de Investigación de la Realidad del Norte, Iquique, Chile

1992a *Holocausto al Progreso. Los Aymaras de Tarapacá*. Hisbol, 2ª edición, La Paz, Bolivia.

1992b *Pescadores y Peregrinos de Tocopilla*. Coedición Centro de Investigación de la Realidad del Norte y Cidsa, Puno, Perú

1992c *Cuando arde el tiempo sagrado*. Hisbol, La Paz, Bolivia

1992d La prensa y los mitos frente a los santuarios marianos. En: *Revista de Ciencias Sociales*, vol.1, pp.25-34, Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile

1992e *Pescadores y peregrinos de Tocopilla*. Editorial El Jote Errante, Iquique, Chile

VAN KESSEL, Juan y CUTIPA, Guillermo

1998 *El Marani de Chipukuni*. Iecta-Cidsa, Iquique, Chile

LALIVE D'EPINAY, Cristián

1968 *El Refugio de las Masas*. Editorial del Pacífico, Santiago, Chile

ROSALDO, Renato

1989 *Cultura y Verdad. Nuevas propuestas de Análisis Social*.Editorial Grijalbo, México

ROLIM, Francisco

1985 *Pentecostais No Brasil*. Editorial Vozes, Petrópolis

SALLNOW, Michael

1974 La perinigración andina. En: *Alpanchis*, vol.7, Nº7, IPA, Cusco, Perú

TABERNA, Freddy

1996 Algo sobre las Comunidades Tradicionales andinas de Tarapacá. En: Bernardo Guerrero (edit.), *Homenaje a Freddy Taberna G. Escritos sobre la sociedad aymara del norte grande de Chile*, Centro de Investigación de la Realidad del Norte y Ediciones el Jote Errante, Iquique, Chile

TURNER, Víctor

1969 *El proceso ritual*. Routledge and Kegan Paul, London

TENNEKES, H y KOSTER, P
1986 Iglesia y Peregrinos en el Norte de Chile: Reajustes en el Balance de Poderes. En: *Cuaderno de Investigación Social*, Nº18, pp.57-86, Centro de Investigación de la Realidad del Norte, Iquique, Chile

UNA ESCUELA FISCAL AUSENTE, UNA CHILENIZACIÓN INEXISTENTE: LA PRECARIA ESCOLARIDAD DE LOS AYMARAS DE TARAPACÁ DURANTE EL CICLO EXPANSIVO DEL SALITRE (1880-1920)*

Luis Castro**

RESUMEN

Este artículo plantea que durante las décadas de 1880 y 1920 el Estado chileno no tuvo una política específica destinada a chilenizar mediante la escuela pública a la población andina de la provincia de Tarapacá, un desinterés que se fundó en el rentismo salitrero que asumió la administración fiscal en este período. También indaga en las reacciones que tuvieron los indígenas ante esta falta de escolaridad fiscal.

1. INTRODUCCIÓN

Si bien es cierto que entre las décadas de 1880 y 1920 la administración chilena asentada en la provincia de Tarapacá buscó a través de la escolarización una rápida y eficaz integración de la población local a la sociedad nacional, esta acción política no se hizo extensiva a los campesinos aymaras.

Juan Van Kessel fue el primero en hacer notar esta característica, aunque de modo muy superficial, al afirmar genéricamente que en el contexto del ciclo salitrero el Estado chileno no buscó la "culturización" de los habitantes andinos al centrar toda su "praxis política" en la industria del nitrato de sodio[1]. A su entender, esta definición hizo que la administración fiscal dejara el entorno rural y a sus residentes a una dinámica indirecta y automática de asimilación impulsada por lo que creía una inevitable acción centrifugadora y extensiva de la empresa productora del afamado fertilizante salino[2]. Sergio González, sin ser tampoco demasiado explícito en este punto, de alguna manera concuerda con esta apreciación al indicar que la escuela pública, como agencia chilenizadora y organizadora de la hegemonía, no sólo llegó "lentamente" a todos los rincones de la provincia de Tarapacá, sino que además en un comienzo no tuvo por "objetivo principal socializar a la población andina"[3]. Lo anterior se reafirma todavía más al hacer una revisión crítica de la descripción que hace éste último del período en cuestión, un ejercicio que nos delata que la vinculación establecida por los aymaras con *lo chileno* tuvo que ver más con el decidido impulso modernizador de la industria salitrera que con la acción civilizadora de la escuela[4], una relación que cambiará estructural y vertiginosamente a partir de la década de 1930.

En el marco de las apreciaciones anteriores, con este trabajo busco adentrarme en los vericuetos de la acción estatal, la escuela pública y los aymaras durante el ciclo salitrero en la entonces provincia de Tarapacá, un tema hasta ahora sólo revisado someramente y que, por lo mismo, no se ha estudiado con suficiente detalle y profundidad. Bajo este prisma, y compartiendo los elementos básicos de las hipótesis sustentadas por Juan Van Kessel y Sergio González, intentaré demostrar que no hubo una política y tampoco un proceso secuencial y acumulativo entre el desinterés estatal por socializar y chilenizar a la población andina entre las décadas de 1880 y 1920 y la rápida inflexión ocurrida al interior del aparato fiscal a partir del decenio de 1930. Así,

---

Recibido: marzo 2004. Aceptado: julio 2004

*Este trabajo forma parte de los Proyectos Dipuv 01/2002 y 02/2004 financiado por la Dirección de Investigación y Postgrado de la Universidad de Valparaíso.
**Profesor del Instituto de Historia y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades, Universidad de Valparaíso. Becario Mecesup, Programa Doctorado en Historia, Universidad de Chile.
[1] Van Kessel (1992:180).
[2] Ibíd.
[3] González, S. (2002:18-22, 28).
[4] Ibíd., pp.19-40.

mediante una revisión exhaustiva de la documentación encontrada en los Archivos de la Intendencia de Tarapacá en Iquique y Santiago indagaré cómo y por qué el Estado chileno no tuvo una preocupación específica durante los primeros cincuenta años de su administración por escolarizar a los habitantes andinos de esta región y a qué obedeció el cambio ocurrido hacia fines de los años veinte. De igual modo cómo reaccionaron ante las insuficientes medidas fiscales de escolaridad los residentes indígenas de valles y precordillera.

2. NI ESCUELA FISCAL, NI CHILENIZACIÓN

Entre las décadas de 1880 y 1920 la preocupación estatal por instalar escuelas públicas en la provincia de Tarapacá para consolidar una socialización de *lo chileno* sólo se restringió a los lugares de interés, es decir los pueblos y puertos salitreros. Este accionar se vinculó fundamentalmente con el carácter trinacional de la población y la sociabilidad pampina[5], un aspecto que sí le inquietó a los agentes del Estado asentados en el territorio tarapaqueño en la medida que podía llegar a ser un factor de inestabilidad social afectando la producción de la preciada sustancia salina, especialmente en lo tocante a la reproducción de identidades no nacionales tales como la peruana y la boliviana. En efecto, tal como se lo indicó Patricio Lynch en su calidad de Jefe Político al Ministro de Instrucción Pública el 17 de julio de 1880, el requerimiento de abrir colegios primarios sólo en Iquique, Pisagua y La Noria se ligaba al hecho de que en estos recintos fiscales de enseñanza era donde:

> "...deben naturalmente acercarse y entenderse los elementos de nacionalidades diversas que forman la gran mayoría de las poblaciones de este territorio. Y es allí también donde concluirán por chilenizarse los criollos de estas poblaciones."[6]

Lo que Patricio Lynch remarcó a comienzos de la administración chilena de la provincia de Tarapacá para justificar su política educativa centrada en los centros residenciales pampinos y costeros no fue una medida puntual y coyuntural para dar cuenta de los requerimientos más inmediatos a los que debía hacer frente como máxima autoridad provincial, sino decididamente un planteamiento estratégico que terminará siendo solventando y afianzado por los sucesivos agentes estatales a cargo de este territorio salitrero hasta la década de 1920. Desde esta perspectiva lo andino, lo aymara, o lo indígena pasó decididamente a un segundo plano respecto a lo peruano y lo boliviano como elementos degradantes del sentimiento de chilenidad que se debía imponer en esta provincia anexada. Qué mejor ejemplo de lo anterior es la carta que en 1895 le envió José María Caro, entonces cura y vicario del pueblo de Mamiña, al Intendente de Tarapacá de la época alegando la necesidad de una escuela pública en esta localidad vallestera:

> "Como el infrascrito ha sabido que en el presupuesto del presente año se ha destinado cierta cantidad para establecer una escuela pública en Mamiña, me sería muy grato ver realizada esta obra; por lo cual me dirijo a Ud. para que ponga cuantos medios estén de su parte a fin de que se lleve a cabo una obra tan necesaria para esta localidad.
> Hay aquí una cantidad de niños que se están criando en la ociosidad; a quienes sus padres no pueden ocupar todavía en el trabajo por sus tiernos años y a cuya educación tampoco pueden atender por sí mismos. La ociosidad y los vicios serán, pues, la triste herencia de estos futuros ciudadanos de nuestra patria.
> Por otra parte, es bien doloroso que la gente de este pueblo contara bajo la dominación del Perú con una buena escuela a la cual acudían alumnos no sólo de los pueblecitos vecinos o anexos, como los llaman, sino también de la vecina República de Bolivia, y que hayan carecido de ella por tantos años que están bajo la dominación chilena.
> Estos niños hijos de padres peruanos, pero chilenos ellos, sin tener quién les dé a conocer y quién les haga estimar su patria, sin oír otra cosa que las quejas de sus padres contra los

[5] Trinacional en el sentido de la existencia mayoritaria de obreros chilenos, peruanos y bolivianos compartiendo pautas culturales de sociabilidad. Este tema está extensamente tratado en: González, S. (1991, 1994, 1995).
[6] AIT, vol.1, *Oficio del Jefe Político de Tarapacá al Ministro de Instrucción Pública*, Iquique 17/7/1880, sin fol.

chilenos, serán legalmente ciudadanos de Chile, pero en su corazón llevarán encarnadamente la aversión a su propia patria. Por lo demás Ud. que conoce la gente de esta localidad, podrá apreciar las ventajas que en todo orden de cosas traería consigo la escuela."[7]

El reclamo de José María Caro, en el sentido de estar carentes los residentes de Mamiña de un establecimiento educacional público, fue reiterado en 1904 por más de noventa vecinos de los pueblos de Tarapacá, Caygua y Huarasiña, quienes le pidieron al Intendente Agustín Gana Urzúa que no llevara a efecto el traslado de la escuela mixta Nº2, regentada desde el período peruano, hacia Pachica:

> "Que contando con más de cuarenta niños, los vecinos de los pueblos nombrados que carecen en absoluto de educación por haberse traslado al caserío de Pachica la escuela que antes funcionaba en este pueblo con un buen número de alumnos.
> Pachica es un pequeño caserío que carece de los recursos más indispensables para la vida.
> En primer lugar no tiene local para el funcionamiento de la escuela. Tampoco tiene agua potable y además cuenta con un escaso número de alumnos.
> En cambio el pueblo de Tarapacá es la cabecera de la Subdelegación que desde la ocupación chilena funcionaba la mencionada escuela y además es donde residen todos los empleados públicos, como ser Subdelegado, Juez de Subdelegación, Oficial del Registro Civil, Cura Párroco y además la Agencia Postal para la comunicación por estar más cerca del pueblo de Huara que es donde se recibe todo lo necesario.
> Por estas consideraciones es a VS. suplicamos se digne elevar esta solicitud al Supremo Gobierno para que considerando el decreto de traslación lo deje sin efecto volviendo a funcionar la escuela en el pueblo de Tarapacá."[8]

Es bastante sintomática la preocupación de estos vecinos tomando en cuenta que el traslado, de acuerdo al informe del Visitador de Escuelas, se había decretado en 1902 a causa de la baja matrícula, 18 alumnos en promedio, que existía en el pueblo de Tarapacá, una situación que contrastaba con la realidad de Pachica que tenía una inscripción de 43 niños, teniendo una asistencia promedio de 33 escolares[9]. Sin duda aquí había una disparidad de criterios entre la administración chilena y los residentes del valle por un establecimiento escolar que no era público sino habilitado bajo el oficio de una preceptora, también un nítido reflejo de la inexistencia de una política estatal en lo tocante a la creación de escuelas fiscales para dar satisfacción a las necesidades que los propios residentes de estos lugares, en su gran mayoría peruanos e indígenas, hacían notar a las autoridades competentes. Precisamente en este último contexto se situó la solicitud que hicieron llegar los moradores de Mocha al Intendente de Tarapacá el 31 de marzo de 1905 para que se instalara en esta localidad un establecimiento educacional[10], como la petición de los residentes de Huaviña enviada expresamente al Presidente de la República el 9 de enero de

---

[7] AIT, vol.390, *Carta del cura de Mamiña al Intendente de Tarapacá*, Mamiña 5/4/1895, sin fol.
[8] AITRI, vol.1, Solicitudes 1904, *Petición de vecinos de Tarapacá para que no se traslade escuela a Pachica*, Tarapacá 30/5/1904, sin fol.
Entre los firmantes de esta solicitud estuvieron: Cristián Vicentelo, Sabina Mamani, Sabina Aica, Martín Castro, Catalina Morales Caqueo, Timoteo Payauna, José Chacama, Manuel Molina, Dominga Ilaja, Nolberta Caqueo, Mariano Mollo, Antonia Estica, Manuel Oxa, Josefa Cayo, Marcelino Capetillo, Mariano Callasaya, Silverio Callasaya, Isabel C. de Choque, Juana Caques, Rudesindo Ubielo, Juan Caqueo, Tiburcio Quena, Dominga Castro, etc.
[9] AITRI, vol,1, Solicitudes 1904, *Informe del Visitador de Escuelas*, Iquique 11/6/1904, sin fol.
[10] AITRI, vol.17, Oficios Varios 1905, *Solicitud vecinos de Mocha creación de escuela*, Mocha 31/3/1905, sin fol.
Esta petición la firmaron: Eleuterio Oxa, Maximiliano Zasniza, Bruno Cruz, Casimiro Callasaya, Baldomero Chuqui, Juan de Dios Jaiña, Valentín Oxa, Vicente Jachura, Juan B. Vernal, Santiago Callasaya, Estanislao Callasaya y Petrona Rivera.
[11] AITRI, vol.21, Solicitudes 1906, *Solicitud instalación de escuela para Huaviña*, Huaviña 9/1/1906, sin fol.

De acuerdo a la información emitida por el Visitador de Escuelas en el mes de septiembre de 1906, sólo el requerimiento de los habitantes de Mocha se había materializado al trasladarse hacia esta localidad precordillerana la escuela mixta Nº2 de Pachica[12]. El hecho que se llevara este colegio hacia al interior de la quebrada, en una secuencia de mudanzas de un mismo establecimiento y no por la creación de recintos educacionales nuevos, para nada implicó la búsqueda premeditada de inculcación de valores de chilenidad a poblaciones indígenas de valles altos mediante la expansión del sistema escolar estatal, muy por el contrario, esta medida respondió más bien a un accionar coyuntural e inorgánico tendiente a satisfacer demandas puntuales mediante la rotación de un recinto de enseñanza regentado. Precisamente esto es lo que delata la denuncia que realizó el segundo semestre de 1906 la preceptora chilena del colegio de Mocha al ya mencionado Visitador de Escuelas:

> "Tengo el sentimiento de comunicar a Ud. que aquí no se cantó la Canción Nacional para el dieciocho, así que los alumnos se quedaron con sus preparativos por motivo de que el Subdelegado prohibió sin causa alguna que se cantara la Canción Nacional.
> Como el hecho denunciado es de bastante trascendencia debido principalmente a que en los pueblos del interior hay suma necesidad de actos públicos en que se inculque a los niños el amor a Chile, por ser en su totalidad hijos de padres extranjeros, me permito llevar el hecho a conocimiento de US."[13]

Resulta difícil saber los motivos que llevaron al Subdelegado de Tarapacá a tomar esta determinación, si en realidad es fidedigna la denuncia de la preceptora, no obstante es bastante plausible señalar, siguiendo la conducta de los funcionarios estatales rurales del período, que una observación de este tipo haya emanado en vista del escaso interés de estos agentes por chilenizar a poblaciones socialmente no muy consideradas, además de operar una política que, al parecer se hizo recurrente, de no intervenir demasiado en estos lugares a fin de evitar inconvenientes que pudieran afectar los intereses chilenos en el plebiscito que debía hacerse en un futuro no muy lejano, un acto donde esta población podría participar desequilibrando la balanza a favor del Perú.

A medida que pasó el tiempo la preocupación por el nexo escuela fiscal y chilenización comenzó a hacer mella en el pensamiento político de algunos funcionarios estatales, un ejercicio analítico que hizo visible el escaso impacto, por no decir francamente nulo efecto, que habían tenido el reducido número de establecimientos escolares ubicados en el interior de la provincia, todos ellos o privados o bajo la tutela de una preceptora, en lo tocante a su labor de socializar la chilenidad, una situación que se remarcó por las insistentes demandas de distintos lugareños rurales por contar con un colegio público, haciendo notar de paso lo poco que había cambiado en algo más de cincuenta años la precariedad escolar de la población aymara parlante de valles, sierra y altiplano. Por esto no debe extrañar que la petición elevada por los residentes de Pachica y Chapiquilta al final de ciclo salitrero, en el año 1929, para contar con un establecimiento escolar de carácter fiscal, gestión tramitada por el Juez de Distrito Froilán Paucay ante el Gobernador de Pisagua, haya tomado como elemento central de legitimación "los elevados deseos de *nuestro Presidente* de educar a los pueblos por apartados y aldeanos que fueran"[14].

En este ambiente el 28 de septiembre de 1911 el Subdelegado de Tarapacá Mauricio Reynaud denegó, por considerar que la población escolar de esta localidad era escasa y porque ésta iba a ser "netamente peruana", una autorización a María Vernal para que pudiese abrir un colegio que no ofrecía garantías de la aplicación de un currículum chilenizador[15]. Ocho años más tarde, en 1919, el Visitador de Escuelas Juan Guillermo Álvarez fue todavía más franco y directo

---

[12] AITRI, vol.10, Decretos y Solicitudes 1906, *Denuncia remitida por el Visitador de Escuela Ramón López Pinto al Intendente de Tarapacá*, Iquique 28/9/1906, sin fol.
[13] Ibíd.
[14] AITRI, vol.17, Solicitudes 1929, *Solicitud construcción escuela en Pachica tramitada por el Juez de Distrito ante el Gobernador de Pisagua*, Chiapa 9/7/1929, sin fol.; AITRI, vol.17, Solicitudes 1929, *Oficio del Gobernador de Pisagua al Intendente de Tarapacá referido a la necesidad de construir escuelas fiscales en Pachica y Chapiquilta*, Pisagua 16/7/1929, sin fol. (Las cursivas son mías).
[15] AITRI, vol.47, Subdelegaciones 1911, *Informe sobre solicitud de apertura escuela pro-peruana*, Tarapacá 28/9/1911, sin fol.

que el Subdelegado para graficar esta deficiencia al comentar:

> "...que todas las materias del nuevo programa regional del norte de Chile, deben inspirarse en un verdadero nacionalismo, a fin de que la Escuela Primaria contribuya a chilenizar las provincias de Tacna, Tarapacá y Antofagasta."[16]

Para acotar este objetivo propuso, específicamente para la provincia de Tarapacá, crear establecimientos educacionales mixtos en Laonzana, Chusmiza, Macaya, Las Carpas y Huaviña[17], e instalar escuelas ambulantes, establecimientos que, según su opinión, iban a ser:

> "...de gran importancia para esta jurisdicción, por cuanto existen muchos pueblecitos de escasa población en el interior de la provincia que son especialmente compuestos de indios peruanos a quienes hay que dar instrucción chilena. Eso sí, que esta clase de escuelas tendrían serias dificultades que subsanar, como ser la absoluta falta de caminos, de medios de locomoción, de víveres, etc."[18]

Para fines de la década de 1920 los informes de los agentes fiscales no variaron en lo que se refería a explicitar la ausencia de la escuela fiscal en el interior de la provincia, sino muy por el contrario acentuaron los alcances referidos a la necesidad de iniciar cuanto antes un proceso de chilenización a través de una escolaridad extendida. Por ejemplo, el 16 de junio de 1929 el Director Provincial de Educación, Félix Miranda García, le señaló con claridad al Intendente Luis Caballero que:

> "En estos caseríos de la sierra es indispensable reabrir sus escuelas, que en ellos llenan dos finalidades: la civilizadora del silabario y la nacionalizadora que se deriva del conocimiento de nuestra bandera. Se trata de pueblos de vida agrícola y pastoril con habitantes generalmente incultos, retrasados y pobres, casi en su totalidad de origen boliviano o peruano y que aún no se han incorporado a nuestra nacionalidad, encontrándose, después de medio siglo de ocupación, tan desvinculados de nuestra patria, que también es la de ellos, como lo estaban antes de la soberanía chilena."[19]

No contento con lo anterior semanas más tarde, y de modo tajante, le hizo saber al Director General de Educación que no era posible aceptar "que en pleno suelo chileno no se haya civilizado y chilenizado a esos rústicos pobladores"[20].

No debe extrañar entonces que en el mes de diciembre de 1929 el Servicio de Educación Primaria de Tarapacá describiera la situación escolar de la provincia, en tanto una acción de responsabilidad estatal, como "mediocre", caótica" y "anormal" en vista de que los "caseríos de la sierra, algunos con más de 60 alumnos, carecen de educación y hasta de nacionalidad"[21]. Al entender de esta repartición, este escenario sólo era posible debido a que la "obra civilizadora no ha llegado a estos poblados, a enseñarles a leer y a distinguir los colores de nuestra bandera"[22].

---

[16] Juan Guillermo Álvarez, *Memoria Instrucción Primaria de Tarapacá 1918*, Imprenta La Nacional, Iquique 1919, p.46. En: AITRI, vol.6, Memorias Públicas 1918, *Memoria Instrucción Primaria de la provincia de Tarapacá*, Iquique 31/1/1919, sin fol.
[17] Ibíd., p.9.
[18] Ibíd., p.46.
[19] AITRI, vol.37, Memorias 1929, *Memoria Trimestral del Servicio de Educación Primaria de Tarapacá*, Iquique 16/6/1929, sin fol.
[20] AITRI, vol.17, Solicitudes 1929, *Oficio del Director Provincial de Educación al Director General de Educación*, Iquique 21/7/1929, sin fol.
[21] AITRI, vol.21, Memorias 1929, *Segunda Memoria Anual de 1929 del Servicio de Educación Primaria de Tarapacá*, Iquique 31/12/1929, sin fol.
[22] Ibíd.

El 5 de abril de 1930 el Servicio de Educación Primaria de Tarapacá reafirmará ante las autoridades nacionales competentes, mediante un riguroso y detallado informe, la precaria escolaridad de los habitantes rurales de esta región:

> "Tarapacá es la única provincia que carece de escuelas rurales, que no sean las ubicadas en oficinas o pueblos de la región salitrera, unidos con Iquique por el ferrocarril salitrero o longitudinal.
> En efecto, sólo existen las de Camiña, Mamiña, Pica y Matilla, todos los demás pueblos de la sierra carecen de colegios, encontrándose los niños y los viejos en un absoluto estado de ignorancia y de desconocimiento de nuestra nacionalidad, como que conservan intactos su lengua, alimentación, vestidos, costumbres, etc. De los antiguos ocupantes de estos territorios, Chile, en su medio siglo de soberanía, por falta de escuelas todavía no ejerce ninguna influencia nacionalizadora en esos rústicos pobladores de los valles y serranías cordilleranas."[23]

La ausencia de la escuela fiscal fue, sin duda, un parámetro clarificador de la precaria vinculación que se afianzó, en términos de la socialización de una identidad chilena, entre la población aymara y la administración estatal. Con esto no quiero indicar que el Estado chileno se haya desatendido de la búsqueda de una plena soberanía del espacio andino y su población, sino que este control quedó supeditado a las prioridades que demandó el sostenimiento burocrático de la zona salitrera. La lógica política que operó por parte del aparato estatal fue el de la irradiación, es decir, privilegiar el control político de los ejes de la economía regional para desde estos puntos neurálgicos sostener administrativamente el entorno geográfico que no era prioritario. La dimensión económica como sustento de la definición operativa de chilenización en los territorios del extremo norte la explicitó con meridiana claridad, en 1903, el Encargado de Negocios de Chile en Bolivia al comentar las diferencias, derivadas a partir de la aplicación de esta premisa, entre la zona de Arica-Tacna en comparación a las provincias salitreras de Tarapacá y Antofagasta:

> "Arica y Tacna debieron su existencia, y cierto grado de desarrollo posterior, a la circunstancia de que fueron la puerta del comercio de tránsito con Bolivia. Habiendo este comercio tomado otras vías, aquella importancia desapareció y hoy viven artificialmente porque sus medios propios son nulos, siendo la prueba que no se han chilenizado como Antofagasta y Tarapacá en donde hay riqueza efectiva."[24]

La convicción manifestada por este diplomático respecto a la chilenización de Tarapacá y Antofagasta, evidentemente estaba solventaba en parámetros economicistas derivados a partir del control de la industria salitrera por parte de Chile, un aspecto que sí remarcaba diferencias a la hora de tasar los análisis estratégicos y políticos concernientes al conjunto del espacio más septentrional del país en aquél entonces. Desde mi punto de vista este esquema analítico caló tan hondo en la administración fiscal que el Estado chileno recién vino a modificar su posición en lo tocante a llevar la escuela fiscal al espacio andino de Tarapacá una vez desatada la crisis salitrera. Colapsada la estrategia rentista, el espacio de dominio más relevante hasta ese momento, la costa y la pampa, perdió preponderancia, y con ello se hicieron visibles los residentes de los valles, la sierra y el altiplano y su necesidad de chilenizarlos. Desde este momento se comenzaron a trasladar las escuelas pampinas hacia el interior, y no hacia Iquique o Pisagua, denotando una apuesta premeditada por socializar a los aymaras e integrarlos a la cultura nacional como una redefinición conceptual del espacio regional. En consecuencia, la presencia de la escuela fiscal en la zona andina no sólo vino a representar un afán de homogeneidad socio-cultural, sino también la incorporación administrativa plena de un territorio que estuvo algo descuidado. Qué mejor prueba de esta inflexión política que las palabras del Inspector Provincial de Educación, Pedro Breza Cruzat, emitidas el 8 de enero de 1932:

---

[23] AITRI, vol.1, Memorias 1929-1930, *Memoria Trimestral del Servicio de Educación Primaria de Tarapacá*, Iquique 5/4/1930, sin fol.

[24] ASFE, vol.CXLVIII, pza.13, *Memorándum del Encargado de Negocios de Chile en Bolivia al Presidente Germán Riesco*, La Paz 13/8/1903, p.15. En: Castro (1999:73-78).

> "..., a la paralización de las Oficinas Salitreras, le siguió como consecuencia lógica la clausura de las escuelas que en esos centros funcionaban y a las que hube de ubicar en otros centros de vida propia, y, en los que por su situación, población escolar, carencia de medios educacionales, etc., aconsejaban y aún precisaban la adopción de este temperamento, y así lo he hecho saber en todas las Memorias que en el transcurso del año he tenido el honor de llevar a la Intendencia de Tarapacá.
> De esta manera, aquellos pueblecitos de la cordillera y del interior, cuya población está formada por indígenas de origen boliviano o peruano que mantienen sus tradiciones milenarias sin conocer siquiera los más primordiales deberes sociales y políticos, ya que no tienen aún el concepto claro y definido de su nacionalidad, cuentan hoy día con una escuela chilena que hace su obra de nacionalización con brillante éxito."[25]

En el año 1931 se registraron los mayores cambios: la escuela Nº10 del pueblo de Zapiga se destinó a Chiapa, la Nº20 de la Oficina Granja se mudó a Huatacondo, la Nº21 de la Oficina Rosario de Huara se fue al valle de Quisma, la Nº23 de la Oficina Alianza se ubicó en Sibaya, la Nº37 de la Oficina Pan de Azúcar se cambió a la Huayca, la Nº40 de la Oficina Ramírez se trasladó a Pachica, la Nº42 de la Oficina Paposo se llevó a Macaya, la Nº43 de la Oficina San Donato se instaló en Mocha, la Nº45 de la Oficina Mapocho se repuso en Poroma, la Nº47 de la Oficina San Pedro se transfirió a San Lorenzo de Tarapacá, y la Nº49 de la Oficina Constancia se desplazó a Huaviña[26]. En este contexto, adicionalmente el Servicio de Instrucción Primaria de Tarapacá determinó que a partir del año 1933 la escuela Nº8 de Dolores debía reiniciar sus funciones en Chapiquilta[27].

El propósito contenido en la acción de trasladar las escuelas pampinas a los valles se afianzó con bastante celeridad en el transcurso de la década de 1930, configurando, ahora sí, un proceso premeditado de socialización y chilenización de la población indígena mediante la instalación secuencial de establecimientos educacionales en la precordillera[28]. En 1932 se abrió un recinto escolar en Parca, en 1934 en Mamiña, es decir cuarenta años después que lo solicitara José María Caro, en 1935 en Chusmiza y en 1936 en Miñi-Miñi[29]. Esta dinámica culminó con la aparición de la escuela fiscal en el altiplano durante la década de 1950. En 1951 se inauguró un colegio en Enquelga y Cariquima, en 1956 en Colchane, en 1957 en Escapiña y en 1959 en Cancosa[30].

Los años 1930, de esta manera, marcaron un derrotero significativo en lo tocante a la penetración ideológica de la escuela y la chilenización en la totalidad del espacio andino tarapaqueño. La asimetría se asentó y comenzó a operar extensivamente la asimilación cultural de los aymaras mediante un Estado que se hizo socialmente incluyente[31].

3. CONCLUSIONES

Desde la perspectiva del proceso histórico, no me resulta convincente aquella postura que ha venido sosteniendo que esta dinámica de escolaridad fiscal asentada en la precordillera y el altiplano desde el término del ciclo expansivo del salitre fue un salto cualitativo e impositivo de una

---

[25] AITRI, vol.11, Memorias 1932, *Memoria del Servicio de Educación Primaria de Tarapacá*, Iquique 8/1/1932, sin fol.
[26] González, S. (1996:4); AITRI, vol.11, Memorias 1932, *Memoria del Servicio de Educación Primaria de Tarapacá*, Iquique 8/1/1932, sin fol.
[27] AITRI, vol.11, Memorias 1932, *Memoria del Servicio de Educación Primaria de Tarapacá*, Iquique 8/1/1932, sin fol.
[28] El proceso escolar que se inaugura en la década de 1930, y que se extiende hasta los años 1950-1960, lo trata en profundidad: González, S. (2002).
[29] Van Kessel (1991:57).
[30] González, S. (1990:7).
[31] Gundermann (1997:23).

política estatal continua por más de cincuenta años[32]. Por el contrario, los registros más bien me llevan a sostener que un propósito chilenizador amparado en la acción civilizadora de la escuela fiscal no estuvo presente, para el caso de la provincia de Tarapacá, en los lineamientos estratégicos del Estado chileno a lo largo de ciclo expansivo del salitre, es decir, entre las décadas de 1880 y 1920. El nitrato de sodio no sólo constituyó el sustento del modelo tributario rentista, sino también un parámetro que condicionó fuertemente lo limitado que llegó a ser el proceso de asimilación cultural de las poblaciones indígenas en este período. En este sentido, es más plausible sustentar que lo implementado desde la década de 1930 respecto a la instalación de escuelas fiscales en el espacio andino tuvo que ver más bien con un giro residual desatado a raíz del quiebre del rentismo salitrero, haciendo visible a los ojos estatales un tipo de población hasta ese momento era más bien ignorada, que a una dinámica de penetración acumulativa.

No obstante lo anterior, desde la perspectiva del accionar activo de la población indígena por llevar las escuelas fiscales a sus comunidades es clara una continuidad entre el período 1880-1920 y el lapso 1930-1950. En consecuencia, para los aymaras la llegada de las escuelas no fue ni un quiebre ni un acto abrupto que viniera a alterar sus estructuras socio-culturales, mucho menos un exogenismo. Al contrario, significó la realización de una larga demanda. En efecto, entre las décadas de 1880 y 1930 numerosas fueron las veces donde solicitaron, llegando incluso a la máxima autoridad del país, la habilitación de colegios públicos sin lograr resultado alguno, así el cambio estatal una vez desatada la crisis salitrera en los años treinta les posibilitó asumir el nivel de protagonismo, que muy describe Sergio González[33], aportando mano de obra, dinero, terrenos, transporte y materiales para hacer realidad el acceso a la civilización que venía a representar la silueta del profesor y de la campana.

Tomando en cuenta lo anterior, es posible describir que una proyección desvalorizada de los rasgos culturales de los aymaras sólo se dio a partir de un cambio de paradigma estatal activado por un factor exógeno, la crisis salitrera; esto llevó a la generación de un nuevo escenario que terminó por imponer, a través de una socialización hasta cierto punto forzada, un alto grado de descrédito de las expresiones endógenas por parte de las propias poblaciones indígenas que buscaron, de este modo, una inserción directa y efectiva a la modernización -incluyendo la escolarización sistematizada- como una forma de superar cierta pobreza y la discriminación[34]. En este sentido, la caracterización que aporta Héctor González al describir distinciones del mayor o menor grado de aculturación de los aymaras, más temprano en los altos de Arica y los valles y más tardío al interior de Iquique y en altiplano, podría estar dando cuenta de las diferencias que marcaron la actuación estatal entre las décadas de 1880 y 1930 ante a la necesidad de socializar lo chileno, en un caso la predominancia de lo geopolítico (Arica-Tacna) y en el otro la prioridad de lo económico centrado en la producción de salitrera[35].

---

[32] Específicamente me refiero al planteamiento de Van Kessel (1992:180) de la existencia de dos etapas al interior de una sola política estatal: la de una asimilación indirecta dejada al efecto centrifugador del enclave salitrero y la de coacción directa mediante la escuela fiscal y el uso del castellano; como también a la postura de Chipana (1986:253) de un sometimiento continuo mediante una política de dominación cultural amparado en un proyecto deliberado de chilenización.

[33] González, S. (2002).

[34] Este último punto es tratado lata y fundamentadamente en: Gundermann (1997, 1999); González, H. (1990); González, H. y Gavilán (1989); González, H. y Gundermann (1991). La existencia de comunidades aymaras que están articulándose bajo parámetros de modernización más que por pautas culturales tradicionales de raigambre colonial-republicano se puede verificar, aparte del hecho de que frecuentemente solicitaron escuelas públicas chilenas, en la preocupación que tuvieron algunas de ellas por habilitar, a partir de un esfuerzo conjunto con el fisco, caminos para el transporte de camiones y así acrecentar la economía agrícola orientada al mercado. En este aspecto se pueden destacar los casos de los agricultores de Camiña en 1927 y los de Huaviña en 1930. Detalles de estas iniciativas modernizadoras de algunos agricultores aymaras se pueden ver: AITRI, vol.6, Ingeniero Provincia 1927-1929, *Solicitud construcción de camino Camiña-Huara*, Camiña 27/8/1927, sin fol.; AITRI, vol.16, Solictudes 1930, *Petición de camino a Huaviña*, Huara 24/5/1930, sin fol.

[35] González, H. (1997:31).

4. FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

Fuentes Inéditas

AIT (Archivo Nacional de Chile. Fondo Intendencia de Tarapacá)
vol.1, 390
AITRI (Archivo Regional de Iquique. Fondo Intendencia de Tarapacá)
vol.1, 1904; vol.17, 1905; vol.10, 1906; vol.21, 1906; vol.47, 1911; vol.6, 1918; vol.6, 1927-1929; vol.17, 1929; vol.21, 1929; vol.37, 1929; vol.1, 1929-1930; vol.11, 1932.
ASFE (Archivo Nacional de Chile. Fondo Archivo Sucesión Fernández-Errázuriz)
vol.CXLVIII, pza.13.

Fuentes Impresas

Juan Guillermo Álvarez, *Memoria Instrucción Primaria de Tarapacá 1918*, Imprenta La Nacional, Iquique 1919.

Bibliografía

CASTRO, Luis
1999 La propuesta de integración económica Arica-Bolivia en dos documentos inéditos de 1903 y 1904. *Revista Diálogo Andino*, Nº18, Universidad de Tarapacá, Arica
CHIPANA, Cornelio
1986 La identidad étnica de los aymaras en Arica. *Revista Chungará*, Nº16-17, Universidad de Tarapacá, Arica
GONZÁLEZ, Héctor
1990 Timar, Diagnóstico socio-económico. Acerca de la utilización de dos espacios económicos: el campo y la ciudad. *Serie Documentos de Trabajo*, Taller de Estudios Andinos, Arica.
1997 Apuntes sobre el tema de la identidad cultural en la región de Tarapacá. *Revista Estudios Atacameños*, Nº13, Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo R.P. Gustavo Le Paige, Universidad del Norte, San Pedro de Atacama
GONZÁLEZ, Héctor y GAVILÁN, Vivian
1989 Etnía, cultura e identidad aymara. *Serie Documentos de Trabajo*, Nº2, Taller de Estudios Andinos, Arica
GONZÁLEZ, Héctor y GUNDERMANN, Hans
1991 Campesinos aymaras en el Norte de Chile. *Serie Documentos de Trabajo*, Taller de Estudios Andinos, Arica
GONZÁLEZ, Sergio
1990 El aymara de la provincia de Iquique-Chile y la educación nacional. *Cuadernos de Educación Intercultural*, Año 1, Nº1, Taller de Estudios Regionales, Iquique
1991 *Hombres y Mujeres de la Pampa: Tarapacá en el ciclo del salitre*. Ediciones Especiales Camanchaca, Nº2, Taller de Estudios Regionales, Iquique
1994 El Estado chileno en Tarapacá: el claroscuro de la modernización, la chilenización y la identidad regional. *Revista Diálogo Andino*, Nº13, Universidad de Tarapacá, Arica
1995 Cochabambinos de habla quechua en las salitreras de Tarapacá (1880-1930). *Revista Chungará*, Nº2, vol.27, Universidad de Tarapacá, Arica
1996 Civilizando al yatiri: la labor docente de los maestros normalistas en el mundo andino de la provincia de Iquique antes de la reforma educacional de 1965. *Revista de Ciencias Sociales*, Nº6, Universidad Arturo Prat, Iquique
2002 *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*. Coedición Dibam, Universidad Arturo Prat, Instituto de Estudios Andinos Isluga, Centro de Investigaciones Barros Arana, Santiago
GUNDERMANN, Hans
1997 Etnicidad, identidad étnica y ciudadanía en los países andinos y el Norte de Chile. Los términos de la discusión y algunas hipótesis de investigación. *Revista Estudios Atacameños*, Nº13, Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo R.P. Gustavo Le Paige, Universidad del Norte, San Pedro de Atacama

1999 Sociedad Aymara y cambios sociales en la segunda mitad del siglo XIX. *Ponencia Terceras Jornadas de Historia Andina del Norte de Chile*, Universidad de Valparaíso

VAN KESSEL, Juan

1991 Los aymaras contemporáneos de Chile (1879-1990): su historia social. *Revista Diálogo Andino*, Nº10, Universidad de Tarapacá, Arica

1992 *Holocausto al progreso. Los aymaras de Tarapacá*. Editorial HISBOL, La Paz-Bolivia

SERVICIO PERSONAL Y COMUNIDADES INDÍGENAS EN EL VALLE DE QUILLOTA DURANTE LOS PRIMEROS AÑOS DEL ASENTAMIENTO ESPAÑOL, 1544-1569*

Hugo Contreras**

RESUMEN

Este artículo analiza la encomienda de Quillota y la población indígena de Chile central durante los primeros años de la conquista. Esta institución se estudia como un aparato productivo complementario y casi auto sustentable, pero también como un complejo sistema aculturador que, en gran medida, permitió la creación de comunidades indígenas coloniales, compleja síntesis entre la tradición prehispana y la nueva realidad de dominación colonial.

1. INTRODUCCIÓN

Durante las primeras décadas del asentamiento español en Chile, largas filas de indios e indias de la encomienda de Quillota salieron de sus pueblos para encaminarse a los diferentes asentamientos mineros que se distribuían por Choapa, La Ligua, el valle de Aconcagua y los alrededores de la ciudad de Santiago. Mientras eso sucedía, quienes quedaban en el repartimiento se dedicaban a cultivar la tierra, moler el grano y atender el tambo que se situaba en sus posesiones[1]. Por su parte, los caciques actuaban como capataces de sus indios, al mismo tiempo que intentaban desplegar diversas acciones para conservar, aunque fuera briznas, de su antiguo poder. Todo ello dentro de un sistema de organización de la fuerza laboral y la producción que se había convertido casi en auto-sustentable y que tenía, al menos durante los primeros cuarenta años de ocupación hispana, un solo objetivo: lograr la mayor cantidad de extracción de oro en los meses que duraba la demora minera.

Ese cúmulo de actividades se enmarcaba institucionalmente dentro del sistema de encomienda implementada por los conquistadores en Chile central, en la cual los diversos feudatarios de Quillota, entre los que se contaban el gobernador Pedro de Valdivia y el primer obispo de Santiago, González Marmolejo, crearon la infraestructura económica para hacer de éste uno de los repartimientos más importantes del reino.

Esta encomienda, formada por núcleos indígenas del valle de Quillota y otros provenientes de las inmediaciones de la capital del reino, constituyó durante la segunda mitad del siglo XVI una compleja red social, económica y cultural que sólo conocemos en sus rasgos generales a pesar de la existencia de un número adecuado y calificado de fuentes, así como de un avance historiográfico más que suficiente para trabajar a escala monográfica. Durante las últimas dos décadas los estudios han avanzado hasta llegar a comprender los aspectos estructurales que explican, de una parte, la resistencia indígena y, de otra, el proceso de reconstrucción de la sociedad aborigen luego de su derrota militar a manos de Valdivia y su hueste. Con ello los grupos étnicos de Chile central han comenzando a recuperar el protagonismo histórico que tantas veces se les negó, lo que a su vez permite plantearse desde otros puntos de vista la historia de la sociedad colonial chilena, la cual aparece ahora étnica y socialmente mucho más compleja de lo que hace algunos años atrás se

---

Recibido: marzo 2004. Aceptado: agosto 2004.

*Una versión más extensa de este trabajo fue publicada en la revista Valles Nº5 (La Ligua 2002) bajo el título *"Comunidades Indígenas y Encomienda en el valle de Quillota durante el siglo XVI, 1541-1569"*.

**Programa Doctorado en Historia, Universidad de Chile.

[1] A título aclaratorio debemos consignar que los términos feudatario y repartimiento se usan respectivamente como sinónimos de encomendero y encomienda, uso que está ampliamente difundido en la historiografía especializada y que nos pareció adecuado utilizar en estas páginas. Por lo tanto, no hacen referencia a situaciones derivadas del feudalismo europeo, como tampoco al repartimiento de bienes o trabajadores indígenas como lo emplean en Perú y México respectivamente.

pensaba[2]. En tal sentido, del punto de vista monográfico, han aparecido diversos trabajos centrados en sectores geográficos definidos o en comunidades indígenas particulares, los que intentan comprender las dinámicas propias de los individuos involucrados en éstas. Ellos se han concentrado en áreas geográficas extensas como los valles de Rancagua, de Aconcagua o las riberas del río Maule y se han adentrado en la conformación del linaje, la estructura social, el liderazgo y la territorialidad, buscando en la documentación temprana rastros de la realidad indígena prehispánica y su persistencia durante el siglo XVI[3]. También la zona sur del valle de Santiago ha recibido la atención de la historiografía, la cual se ha preocupado de reconstruir los problemas derivados de la ordenación colonial de los espacios territoriales y humanos de estos sujetos[4].

En este estudio queremos contribuir al conocimiento de la sociedad indígena colonial de Chile central, particularmente cómo operaba un espacio social indígena, situado en las tierras de Quillota, con el asentamiento de las parcialidades pertenecientes a la encomienda del mismo nombre. La institución de la encomienda fue mucho más que un sistema de premios a los beneméritos del reino o el marco institucional de las relaciones laborales entre indios y españoles, constituyéndose en un complejo aparato reordenador del mundo indígena tanto desde el punto de vista económico, como social y cultural. Ello significó el surgimiento de nuevas comunidades que comenzaron a estar sujetas al servicio personal, y que además fueron obligadas a limitar sus espacios vitales y a organizar su tiempo de acuerdo a los ciclos económicos hispanos. En contrapartida, los indígenas lograron implementar una economía comunitaria que les permitió suplir los bienes que los encomenderos no les proporcionaban, conservar algunas de sus antiguas formas de ocupación del espacio territorial y explotación económica, aunque ahora los *chilihueques* habían sido reemplazadas por vacunos y ovinos[5]. En suma, una sociedad que a pesar del dominio y la explotación, por muchos años logró sobrevivir como una realidad específica al interior del mundo colonial.

2. ENCOMIENDA Y ENCOMENDEROS EN QUILLOTA, 1553-1569

Luego que la encomienda de Quillota y de las comunidades de indios provenientes de Mapocho estuviera por más de una década en manos de Pedro de Valdivia, los afanes por conquistar nuevas tierras hizo que éste traspasara y dividiera esta concesión entre Rodrigo González Marmolejo y el capitán Francisco de Riberos. Al clérigo González Marmolejo le tocó hacerse cargo de la encomienda de Quillota, lo que le significó entrar en posesión de uno de los privilegios más importantes de Chile central; en tanto a Francisco de Riberos se le asignó el repartimiento de Aconcagua Alto y Pico. No obstante la fragmentación sufrida por la mencionada encomienda a partir de la decisión de Valdivia, este cambio no podría calificarse como dramático, pues si bien en Quillota el número de tributarios era menor, la diversificación de los nichos ecológicos y los recursos sujetos a explotación económica era mucho mayor. En el valle destacaba la presencia de recursos minerales como el oro y la sal, la existencia de tierras aptas para el pastoreo de camélidos en ciertos lugares como el valle Queupue o Quilpué, los terrenos cultivables y los grandes palmares. A ello hay que sumar las grandes extensiones de tierras irrigadas por un complejo sistema de acequias, como el propio Vivar se encargó de describir para todo el valle de Aconcagua y que asimismo son válidas para su sección occidental, es decir, el valle de Quillota y los terrenos aledaños a este, todo esto sin contar con el acceso a los recursos de la costa[6].

Sin embargo, González Marmolejo, al igual que la mayoría de los encomenderos del reino, prefirió dedicarse casi de forma exclusiva a la extracción de oro, supeditando la producción de bienes y alimentos a las necesidades que se derivaban del trabajo en los lavaderos. Para ello

---

[2] León, L. (1985, 1989, 1991); Silva, O. (1978, 1984).
[3] Planella, M.T. (1988); Farga, M.C. (1995a; 1995b); Silva, O. y Farga, M.C. (1997); Odone, M.C. (1998); Vega, A. (1999).
[4] Odone, M.C. (1997).
[5] Contreras, H. (1999a; 1999b).
[6] Vivar, J. (1979 [1558]:50).

contaba con las herramientas, arados y rejas dejadas por Valdivia en la estancia de Quillota, además de una fragua instalada en la casa fuerte de Chile[7]. Así, los indios de Quillota siguieron viviendo dentro del mismo esquema de explotación económica que ya habían conocido con el gobernador Pedro de Valdivia entre los años 1544 y 1553, y en el que participaban tan sólo como mano de obra. En dicho esquema, la encomienda se convirtió en un complejo aparato productivo que comenzaba con la producción de granos para la alimentación de los trabajadores mineros, seguía con la confección o reparación de las herramientas en la fragua de la casa de Chile, para continuar con la extracción del oro y finalmente su fundición en los crisoles del rey. Así, cuando un tercio de los tributarios estaba trabajando como mineros, los otros dos tercios restantes permanecían en sus asentamientos pastoreando el ganado, extrayendo leche y produciendo los granos para toda la encomienda; esto incluía a los indios tributarios, las mujeres, los niños y los viejos o reservados, que eran empleados en diversas tareas.

Pero toda esta compleja trama articulada por González Marmolejo no pudo resistir por mucho tiempo las disposiciones de la Corona, pues la concesión de un repartimiento de indios a un clérigo violaba el texto de la Real Cédula del 1º de mayo de 1551. Ella prohibía a los virreyes, gobernadores, oficiales reales, religiosos, conventos y otras instituciones tener encomiendas. De tal modo, ante las acusaciones de ilegalidad de la concesión y en vista del desprestigio que podía ocasionarle un proceso judicial en su contra, González Marmolejo optó por devolver al gobernador interino del reino los indios puestos bajo su tutela. En 1557, una vez llegado al gobierno del reino don García Hurtado de Mendoza y con la asesoría de su teniente de gobernador el licenciado fray Hernando de Santillán, comenzó todo un proceso de regularización de la situación laboral de los indígenas de Chile central. En él se revisaron las concesiones de encomienda y se decidió incorporar el repartimiento de Quillota a la Corona. Vale decir, la encomienda que en términos legales era una concesión real a los conquistadores en premio a sus servicios, podía volver a ser parte del patrimonio real, pues los indios eran vasallos de la Corona y por su condición de incapaces relativos estaban bajo la custodia de un español.

De tal modo, Quillota y otras comunidades indígenas de Chile central fueron dadas en administración a los oficiales reales de Santiago, quienes la mantuvieron en la cabeza del rey por cuatro años. Más tarde dicha encomienda fue asignada por el mismo gobernador a Juan Gómez, quien alegaba poseerla por cédula firmada por el difunto Pedro de Valdivia. Gómez prontamente entró en contradicción con otros conquistadores y con el fiscal del rey, quienes también reclamaban la posesión del repartimiento. Todo ello derivó en largos procesos judiciales tanto en Lima como en Santiago y en nuevas designaciones de encomenderos para Quillota cada vez que el reino cambiaba de gobernador. Siguiendo con esta tónica el 2 de septiembre de 1564 Pedro de Villagra concedió esta encomienda a Francisco de Irarrázabal, pues ahora era considerado vacante y, por lo tanto, encomendable.

En este punto cabe preguntarse las razones por las cuales la encomienda de Quillota fue tan disputada entre distintos españoles, quienes pugnaban por convertirse en encomenderos o deseaban ampliar sus antiguos repartimientos. A nuestro entender, se trataba de apropiarse de un núcleo indígena poseedor de ricas y variadas tierras, quienes poseían cierto grado de especialización y estaban económicamente activos, además de ubicarse a medio camino entre la capital y el puerto de Valparaíso y casi a un paso de las minas de Marga-Marga. Todo esto en un contexto en que la repartición de encomiendas en Chile central era un proceso casi totalmente acabado y en donde era muy difícil entrar en posesión de una de ellas a no ser que un hecho muy extraordinario ocurriera y, por lo tanto, era necesario partir hacia el país mapuche a luchar y conquistar o hacia la otra banda de la cordillera internándose en Cuyo o el Tucumán. De ahí su encono y pertinacia para conseguir dicha encomienda, lo que los llevó a renunciar a repartimientos anteriores, litigar en Chile y Perú e, incluso, recurrir a acciones de fuerza para defender lo que consideraban de su legítima posesión.

---

[7] CDIHCh, t.XXVIII, *Testimonio de Pedro Olmos de Aguilera*. En: "*Información contra el bachiller Rodrigo González, clérigo, residente en las provincias de Chile*", Lima 7/10/1556, p.63.

El nombramiento sucesivo de nuevos feudatarios no era sólo una seguidilla de designaciones en un papel, sino que efectivamente las comunidades veían cambiar cada cierto tiempo a su encomendero y sus administradores. Ello implicaba nuevas exigencias de trabajo, readecuación de su producción de acuerdo a las necesidades de estos y traslados de los trabajadores a sitios y minas distintas de las que ya explotaban. Si bien la designación de un encomendero implicaba cierta continuidad en la posesión de tal merced, la que era entregada por dos vidas, en este caso en particular la entrega de un español a otro introdujo el continuo cambio de administradores y feudatarios, lo cual puso en jaque a las comunidades cada vez que entraba a la casa del administrador un rostro nuevo y sólo por poco tiempo.

Una muestra del cambio efectivo de encomendero lo constituyó la toma de posesión de la encomienda por parte de Francisco de Irarrázabal, quien hizo concurrir a Santiago a algunos de sus indios en quienes, simbólicamente, se personificaba la entrega de las comunidades. Con esta ceremonia la encomienda pasó a manos de Irarrázabal, pero con ello no se cerró el ciclo de inestabilidad para los indios, puesto que Francisco de Villagra una vez llegado al gobierno del reino, se dispuso a repartir las encomiendas que se consideraban vacías o en cabeza del Rey. Así y pasando por alto la posesión anteriormente referida, adjudicó Quillota a Diego Mazo de Alderete, mediante una cédula otorgada en Arauco con fecha 7 de enero de 1567[8]. De esa forma, Mazo de Alderete entraba en posesión de la encomienda que, según la cédula de repartimiento, aun era considerada en manos de Rodrigo González. Esta nueva concesión complicaba aun más el panorama legal del repartimiento, puesto que Juan Gómez seguía reclamando el derecho a poseer tal encomienda en virtud de la antigua cédula de García Hurtado de Mendoza dictada hacía ya una década. La insistencia de Gómez en reclamar sus derechos llevó el caso ante la Real Audiencia de Lima, que luego de varios años de sustentar el proceso resolvió fallar en favor de éste. De tal forma, en 1569 entró a gozar nuevamente de dicho repartimiento, ese mismo año lo legaría a su hijo Juan Gómez de Ribadeneira, quien lo conservará al menos hasta fines del siglo XVI. Con la confirmación de Gómez como encomendero de las comunidades de Quillota y Mapochoes terminó un largo período de inestabilidad que se había iniciado en el momento mismo en que el gobernador Pedro de Valdivia había cedido su repartimiento a Rodrigo González Marmolejo.

3. LAS COMUNIDADES INDÍGENAS DEL VALLE DE QUILLOTA, 1550-1569

A principios de la década de 1550 la encomienda de Quillota, tan disputada entre los conquistadores, estaba liderada por los caciques "Tanialongo, señor del valle de Quillota, Chunga y Mantta y Guandarongo y Apico y Vichato mitima en el valle de Chile, e don Alonso, de Mapocho, e Chicatipay, mitimaes puestos en el dicho valle de Chile..."[9], quienes, junto a sus parcialidades, formarían la estructura definitiva de este repartimiento. En él, como se desprende del texto citado, se optó por mantener dentro de una misma encomienda a todas las comunidades que vivían al interior del valle, así fueran originarias o trasladadas; incluso se anuló la cédula que había encomendado el cacique Vichato a Marcos Veas, el que fue incorporado al resto de las parcialidades que habitaban en Quillota. Pero la inclusión de los nombres y las procedencias de los caciques y sus indios en la documentación no obedecía a una casualidad ni es un detalle intrascendente, por el contrario, ello indica claramente la existencia de dos grandes grupos al interior del repartimiento.

De una parte, se encontraban los originarios del valle, quienes formaban un cacicazgo liderado por un cacique principal que tenía influencia sobre todas las parcialidades quillotanas y cuya figura más relevante fue Tanjalonko, "señor del valle de Quillota", quien alrededor de 1555 fue sucedido por su hijo don Pedro. Tal cacicazgo se dividía en distintas comunidades, cada una liderada por un cacique o principal y que, al parecer, correspondían a restos de los antiguos linajes

---

[8] CDIHCh, t.XI, *Cédula de encomienda de Diego Mazo de Alderete otorgada por Francisco de Villagra*, Arauco 7/1/1567, p.427.

[9] CDIHCh, t.XI, *Mandamiento de la Real Audiencia de Lima que manda quitar la encomienda de Quillota a Rodrigo González y la pone en la administración de los oficiales reales de Santiago*, Lima 17/3/1555, p.387.

prehispanos. Por su parte, los indios trasladados desde el valle de Mapocho provenían de distintas parcialidades, tan distantes entre sí como Pico, situada en el valle de Melipilla, y Apoquindo, que se ubicaba al oriente de Santiago, las cuales en un principio parecían no tener mayores lazos entre sí. Sin embargo, ya a mitad de la década de 1550 se nombró un cacique principal para los Mapochoes, cargo que recayó en don Andrés Guara Guara. No conocemos el criterio que la administración colonial usó para tomar esta decisión, no obstante, con ello se reactivó un mecanismo usado los primeros años de la conquista. Éste era el de la creación artificial de linajes mayores, con el fin de contar con interlocutores válidos dentro de la sociedad indígena, los cuales hablaban y decidían por todos los linajes que quedaban bajo su mando, en este caso los de los Mapochoes trasladados a Quillota, aun cuando su nuevo poder provenía del nombramiento de las autoridades coloniales y no de un proceso interno llevado a cabo en el seno de las comunidades. Al cacique Andrés Guara Guara todos los jefes de las otras parcialidades le debían obediencia, al mismo tiempo que debían canalizar a través de él sus peticiones dirigidas tanto a sus encomenderos como a la Corona. Esto puede ser interpretado como un nuevo intento hispano de normalizar las relaciones sociales al interior de los cacicazgos indígenas, las que habían sido desgajadas por la guerra, el desmembramiento de las comunidades originales para formar encomiendas y el traslado de linajes completos a tierras muy lejanas de aquellas en que habían nacido[10].

Así, parece difícil hablar de la existencia de estructuras duales en el valle de Chile para la época colonial tal como se hace para épocas anteriores, sin tomar en cuenta la reordenación del mundo étnico que implicó el dominio español y particularmente la encomienda. Pues, si bien encontramos dos comunidades distintas, una formada por los indios de Quillota y otra por los Mapochoes, asimismo divididos internamente en distintas parcialidades, y encabezadas por un cacique principal, no encontramos signos de subordinación de un cacique principal a otro del tipo "alto-bajo" o "derecha-izquierda". De otra parte, también es importante considerar que los lazos que unían a la comunidad de Quillota con las comunidades o cacicazgos de Aconcagua Alto, asociados a Michimalonko, fueron abruptamente cortados luego que Valdivia cedió su encomienda a González Marmolejo y a Francisco Riberos; en efecto, no quedan huellas, al menos en las fuentes, de que la relación sostenida entre ambos jefes y sus subordinados haya continuado.

De cualquier modo, se evidencia cierta continuidad en las sucesiones cacicales al interior de las comunidades asentadas en Quillota y la creación o actualización de ciertos privilegios, los que se sumaban a los concedidos por la institucionalidad hispana. Estos privilegios eran el título de "don", la exención de tributar tanto para el cacique como para su hijo mayor y la asignación de mayores cuotas de alimentos cuando dichos bienes eran repartidos por las autoridades locales, además de la entrega de símbolos de status como eran los sombreros y los vestidos de paño o el permiso para andar a caballo. A esto los caciques sumaron la asignación a título personal de extensas propiedades territoriales, las cuales asimismo eran traspasadas a sus herederos legítimos al momento de morir. Un ejemplo de esta situación lo constituyeron las tierras del cacique don Pedro Levearongo, en donde luego de su muerte los indios sembraban por mandato del administrador de la encomienda. Preguntado por tales hechos el cacique Guamicara declaró en 1561 "...que estas chacarras son de un cacique que murió, llamado don Pedro Lebearongo, y que este cacique, cuyas son estas tierras, dejó tres hijos y muger y no se les ha pagado nada por ellas..."[11]. Más de treinta años después, cuando el cacique don Juan Cadquitipay vendió un trozo de las tierras que habían pertenecido a su padre, uno de los testigos afirmó "...que conoció a su padre del dicho don Juan que se llamaba don Pedro Lebiaronco, cacique prencipal y señor de las tierras llamadas el balle de Queupoa y de otras muchas de este valle y que ssabe que como su lejítimo

[10] Para el proceso de reconstrucción de la sociedad indígena ver: León (1991:33 y ss.).

[11] CDIHCh, t.XI, *Declaración del cacique Guamicara en la probanza presentada por los oficiales reales*. En: "*Los Oficiales Reales y el Fiscal de Su Majestad en el pleito contra Juan Gómez y otros sobre la posesión de los repartimientos de indios del valle de Quillota*", Quillota 12/11/1560, p.336.

subcesor del dicho don Pedro Lebiaronco heredó las dichas tierras el dicho don Juan Cadquitipay hijo lejítimo çubcecor del dicho don Pedro y que entre los naturales y casiques prencipales es usso y costumbre heredar los hijos a los padres...”[12].

La modalidad que los caciques adoptaron durante el siglo XVI, les sirvió para asegurarse un acceso privilegiado a tierras consideradas distintas a las de cada parcialidad o a las asignadas a los indios comunes. Sin embargo, todo esto comenzará a cambiar durante el siglo siguiente, cuando se intensifique la penetración española en las propiedades indígenas o desocupadas de todo el reino de Chile y la Real Audiencia adopte el sistema de repartir tierras a las comunidades de acuerdo a la cantidad de tributarios de cada encomienda o pueblo de indios[13]. En este intertanto, los caciques lograron mantener el control de extensos trozos de tierra, aun cuando eran trasladados a lugares distintos a los de su origen.

Los traslados generalmente se efectuaban a grandes pagos rurales en donde cada parcialidad era ubicada en un lugar distinto; del mismo modo las comunidades originarias eran reubicadas dentro de sus propias tierras conformando pequeños caseríos o “pueblos”. En ese sentido, son numerosas las declaraciones de los caciques de la encomienda que se refieren continuamente a la concurrencia de sus indios al sector nuclear de la encomienda desde *sus pueblos* a fin de cumplir labores relacionadas con el servicio personal. Allí se encontraba el tambo real, el molino y la capilla de doctrina. Con ello se reproducía un patrón de asentamiento disperso en el cual cada parcialidad se arraigaba en un lugar determinado de las tierras del llamado “*pueblo de indios*”, generalmente cerca de sus campos de cultivo o tierras de pastoreo, aunque ahora las distintas comunidades se veían obligadas a realizar muchas tareas en conjunto, principalmente las referidas al trabajo que debían cumplir para su encomendero.

En estos sectores de asentamiento indígena se debían distinguir al menos tres tipos de tierras: aquellas de uso habitacional, que incluían las viviendas de las familias y parcialidades indígenas, las que contaban con una pequeña chacra; las tierras de pastoreo consideradas comunitarias y, por último, las ya mencionadas tierras cacicales, de uso personal y heredables en sus sucesores. Asimismo, en este repartimiento, los administradores designaban tierras vacías o no explotadas que eran destinadas a producir los granos para el conjunto de la encomienda. De tal modo, en Quillota deberíamos encontrar alrededor de nueve sectores distintos, distribuidos en los valles de Quillota, Ocoa, Catapilco, Quilpué y Quintero, los que según los testigos de la época llegaban a sumar 14 leguas en cuadro. Al mismo tiempo y como ya lo hemos mencionado, la encomienda contaba con un sector nuclear en donde residía el administrador, se organizaban y realizaban algunas de las tareas productivas y se recibía doctrina.

Ahora bien, toda la preocupación de los distintos encomenderos y funcionarios reales por dotar a las comunidades de tierras y granos, además de fortalecer la institución cacical con privilegios y exenciones, tenía un fin muy específico. Éste era contar con la mano de obra necesaria para llevar adelante el proceso productivo, cuyo punto culmine durante estos primeros años era la extracción de oro. Sin embargo, para llegar a dicha meta era necesario convertir a la encomienda en una unidad socio-territorial autosuficiente, la cual pudiera sustentar con sus propios medios a los trabajadores que cada año se enfilaban en cansadas y sudorosas filas rumbo a Marga Marga, Mala Cara o Choapa.

Durante los primeros quince años como encomendados los indios de Quillota y Mapocho fueron asentados según las necesidades productivas del repartimiento. Al mismo tiempo, sus mujeres y hombres adultos adquirieron algunos oficios o actualizaron antiguas prácticas de la tierra, como el trabajo del telar o el cultivo con palos puntiagudos. Mientras tanto los caciques comenzaron a administrar las tareas asignadas a sus subordinados actuando como capataces, pero también se esforzaron por constituirse en mediadores entre los indios y los españoles. Con

---

[12] CDIHCh, t.XI, *Declaración del cacique don Rodrigo de Quillota en la información levantada sobre la venta de ciertas tierras en el valle de Queupue...*, p.220.
[13] Silva Vargas, F. (1962:108 y ss.).

esto la encomienda se convirtió en un núcleo productivo altamente complejo y diversificado, el cual contó con infraestructura, recursos y mano de obra capacitada para transformarse prácticamente en una unidad semi autárquica, pues la mayoría de los productos y alimentos consumidos por los indios procedía de sus propios campos o eran producidos en los telares que se encontraban cerca de la capilla y de la casa del administrador. Sin embargo, hasta la dictación de la Tasa de Santillán, en 1557, los indios recibieron pocos beneficios por su trabajo, a no ser la asignación de tierras para las comunidades y la repartición de raciones alimenticias a quienes concurrían a las labores mineras. Mientras tanto la duración de la demora del oro era establecida unilateralmente por el gobernador o el Cabildo de Santiago y el número de trabajadores que debían concurrir a las minas se fijaba por el encomendero de acuerdo a sus necesidades o ambiciones.

La puesta en vigencia de la Tasa de Santillán coincide, en lo referido a Quillota, con la administración del repartimiento por parte de los Oficiales Reales, quienes comenzaron a aplicar dicha legislación en la fijación de cuotas de peones, salarios y tiempos de producción. Al mismo tiempo, durante dicho período se observa un cumplimiento parcial de las disposiciones del oidor limeño. Pues si bien a los indios se les entregaba la parte de la producción que les correspondía por su trabajo en el cultivo de la cebada, el trigo, el maíz, el lino y la confección de ropa con este último material, no sucedía lo mismo con las piezas de ropa o los animales que debían entregarse a los porquerizos o a los sujetos con oficio.

Más allá de lo anterior, la administración de los oficiales reales no alteró profundamente las características de la encomienda y su funcionamiento interno, en el que los caciques habían conservado la facultad de decidir el número de indios que cada parcialidad entregaría para cumplir las tareas que estos determinaban rigiéndose, de una parte, por las disposiciones de Santillán y, de otra, por las necesidades propias del repartimiento. Tales trabajadores debían cumplir servicios personales específicos mediante los cuales cancelaban el tributo que debían a su encomendero, en este caso el rey, actuando como representantes de toda la comunidad en tal o cual trabajo. Por ello no se distingue al interior de cada grupo de trabajadores las parcialidades de las cuales provienen, al mismo tiempo que eran dirigidos por un cacique que, en otras circunstancias, sólo tenía influencia por los miembros de su propio linaje. Preguntado don Alonso, cacique de los Mapochoes, cuantos indios daban para sembrar el trigo respondió "...que con tres arados han sembrado el trigo y que para ello dan seis indios, los tres que llevan las yeguas y tres gañanes, y que no ocupan más indios, y que los gañanes están siempre sin mudarse, y que a estos indios les dan de comer cada día y que les dan lino para que sus mujeres les hagan ropa..."[14]. Por su parte, Guamicara, cacique del valle de Quillota, afirmó que para los sembradíos de maíz las parcialidades daban "...cincuenta indios y cuarenta indias para sembrar el maíz y coger el trigo y maíz y encerallo y reservallo y limpiallo; preguntado si a estos indios e indias les da de comer el dicho Diego Cabello [administrador de la encomienda], dijo que sí y que los indios se mudan y las indias no, porque siempre sirven mientras dura la simentera y acabada la simentera hilan la ropa y la hacen para ellas y para las demás indias del repartimiento..."[15]; a lo que los otros caciques agregaron que por este trabajo las comunidades recibían un tercio de lo producido, mientras que los dos tercios restantes eran ocupados por el administrador como alimento para los trabajadores de las minas de oro. Asimismo, declararon que las tareas de sembradío del maíz eran hechas sin arado, a diferencia del trigo, lo que sugiere que se usaban los mismos métodos de siembra prehispánicos.

Al mismo tiempo, surge una asociación interesante con la inclusión dentro de los sembradores y cosecheros de las cuarenta mujeres que los caciques mencionan. Estas eran solamente indias solteras las cuales no poseían chacras ni tierras propias, lo que hace suponer su asociación a un grupo familiar nuclear, razón por la cual todavía estaban bajo la tutela del padre y no se habían "independizado" ni formado un hogar propio, situación que sólo era posible al unirse matrimonialmente y así migrar al hogar o asentamiento de su marido. Su presencia y número

---

[14] CDIHCh, t.XI, *Testimonio del cacique don Alonso en la Probanza presentada por Oficiales Reales...*, Quillota 13/11/1560, p.328.
[15] CDIHCh, t.XI, *Testimonio del cacique Guamicara en la Probanza presentada por Oficiales Reales...*, Quillota 12/11/1560, p.336.

permiten afirmar que eran ellas las que en, gran medida, se hacían cargo del trabajo agrícola, el cual requería de dedicación constante por períodos de varios meses. Estos se extendían desde la siembra del grano hasta su almacenamiento, pasando por la preparación de la tierra, el cuidado de las chacras para prevenir su depredación por pájaros o roedores y el regadío de las mismas, tareas que venían realizando mucho antes de la llegada de los españoles y que se prolongaron bajo el régimen de encomienda aun cuando su modalidad cambió.

Si antes eran las mujeres de un mismo linaje o grupo familiar quienes asumían estas tareas, con el objeto de proporcionar granos a sus parientes, ahora se juntaban una cuota de ellas por cada parcialidad de la encomienda y la producción que lograban se repartía, junto con el trigo sembrado también en conjunto, entre toda la población indígena del repartimiento.

El trabajo de las mujeres solteras era administrado por los caciques, quienes designaban el número de las que participarían permanentemente y durante varios meses en las tareas asignadas. Luego de finalizadas estas labores, dichas mujeres regresaban a sus asentamientos, donde con el resto de ellas se ocupaban del hilado del lino y la confección de ropa. Menciones similares de mujeres solteras participando de trabajos que involucraban dedicación exclusiva por lapsos de tiempo relativamente prolongados sólo surgen cuando los testimonios se refieren al trabajo minero que era, en último término, donde convergían la mayoría de las actividades económicas del repartimiento y era, con mucho, la tarea productiva más importante de éste. Según lo declaró don Baltasar, cacique de los Mapochoes, al ser preguntado por la presencia de mujeres en los asientos de minas y si estas eran ocupadas como cargadoras, contestó "...que no llevaban comida indias, mas de que solteras, sacaban oro y no estaban casadas, ni paridas, ni preñadas..."[16]. Estas mujeres se sumaban a los trabajadores varones en el laboreo minero, los cuales representaban un número importante de los tributarios de la encomienda, aunque no hay consenso en los testimonios respecto de su cantidad exacta.

Algunos, como el bachiller González Marmolejo, afirmaban que la encomienda ascendía a ciento cincuenta tributarios, mientras que otros testimonios hacían subir esta cifra a cuatrocientos e, incluso, hasta a quinientos hombres en edad de pagar tributo. Por nuestra parte nos inclinamos a pensar que para la década de 1560 este repartimiento alcanzaba a alrededor de trescientos tributarios, lo que si bien no es comparable a los efímeros repartimientos mapuches donde los tributarios podían llegar a mil o más, para Chile central ésta representaba una encomienda de rango medio en el número de sus indios, pero por su diversidad de actividades económicas era, indudablemente, uno de los repartimientos más importantes del distrito de Santiago. Ahora bien, volviendo al número de indios ocupados como mineros, el cacique don Baltasar respondió que se destinaban "...sesenta lavadores y treinta y cinco bateneros, y que se mudan por sus mitas, conforme a la tasa..."[17]. Dichos trabajadores realizaban su trabajo principalmente en las minas del Espíritu Santo en Choapa y en las de Mala Cara, situadas a dos leguas del repartimiento. Aparte de lo cual, en años anteriores la mita había sido conducida a los lavaderos de Marga-Marga y a Quillota, una veta descubierta a principios de la década de 1550.

Considerando lo indicado en la Tasa, que disponía una demora de ocho meses y en la cual los lavadores debían cambiarse cumplidos cuatro meses de trabajo mientras que los bateneros sólo trabajaban dos meses antes de regresar a sus asentamientos y ninguno de ellos podía ser incluido en la mita siguiente, desde Quillota concurrían a los diferentes lavaderos un total de doscientos sesenta trabajadores en cada demora. No obstante, si bien es cierto que no contamos con registros de las cantidades de oro extraídas o quintadas durante la administración de los oficiales reales ni de los sucesivos encomenderos, no es menos cierto que el mayor número de trabajadores y la tarea que implicaba más cantidad de tiempo y horas trabajadas lo constituía la minería del oro. Esta era la única labor en el repartimiento que se orientaba hacia un mercado

---

[16] CDIHCh, t.XI, *Testimonio del cacique don Baltasar en la probanza presentada por Oficiales Reales*, Quillota 12/11/1560, p.326.
[17] Ibíd., pp.327-328.

externo a la propia comunidad, pues todas las otras actividades económicas estaban destinadas o a apoyar la labor minera a través de la producción de alimentos y la confección y reparación de herramientas, o alimentar y vestir a los indios que se quedaban en la encomienda.

Junto con estos trabajos las comunidades daban tributarios para ciertas tareas que requerían de alguna especialización, o bien que quienes las servían debían permanecer indefinidamente en sus puestos. Así, éstas aportaban cuatro indios y cinco indias para sembrar, tascar y limpiar el lino; un indio y dos muchachos para la guarda de los puercos, propiedad de los indios de las comunidades, que habían sido adquiridos por los oficiales reales con el producto de los sesmos del oro; dos carpinteros encargados de hacer y reparar carretas y arados y, por último, seis pescadores residentes en la costa y dedicados permanentemente a la labor de extracción de pescados y mariscos, quienes provenían de las parcialidades de Mapocho. Además de esto se destinaban dos indios y los muchachos que recibían doctrina para atender el tambo real, el cual acogía a los viajeros que transitaban a la ciudad de Santiago y viceversa, esto sin mencionar a los indios ocupados en las tareas de siembra de trigo ya citados en un testimonio.

La complejidad y alto grado de organización productiva de este repartimiento se pueden apreciar claramente por las funciones y el número de tributarios destinados a cada una de ellas. De ese modo, labradores, mineros, porquerizos, pescadores, oficiales y tejedores tenían claramente delimitado su trabajo y el tiempo en que debía ser realizado. No obstante, esto no significaba que quienes laboraban en actividades que respondían a ciertos ciclos o tenían una duración limitada no asumieran otras tareas al interior de la encomienda. Una vez terminada una función, los indios inmediatamente debían asumir otras. Por tal razón la demora minera duraba 8 meses, pues las autoridades esperaban que en lo que restaba del año los indios se dedicaran al trabajo de la tierra, lo que en el caso de Quillota significaba la presencia de toda una infraestructura que permitía, incluso, aprovechar de modo diferenciado los distintos nichos ecológicos existentes dentro de las tierras indígenas. Existía entonces una explotación de las tierras cultivables del valle irrigadas por numerosas acequias, en las que se sembraba maíz, trigo, cebada y lino; la introducción de ganado porcino, que se utilizaba para su consumo como carne y la explotación de los recursos marítimos, mediante la residencia permanente de un grupo de pescadores en Quintero. Esto sin incluir la búsqueda de sal, extraída de la laguna de Topocalma y el resto de las actividades económicas que implicaban salir fuera del territorio del repartimiento o ciertas formas de producción artesanal, como era la confección de ropa de lino.

A pesar de lo anterior, la imposición del sistema de encomienda no logró desterrar definitivamente ciertas actividades tradicionales de la tierra, como sucedía con el cultivo del maíz, o bien con la molienda de granos que realizaban las mujeres indígenas. Esta se efectuaba en un recinto especialmente habilitado para ello, situado cerca del tambo y la iglesia, como lo testimonió Juan Pascual de Urdaneta quien afirmó "...que había una casa en el dicho valle donde se juntaban muchas indias a moler trigo y maíz... "[18]. Palabras que fueron confirmadas por Luis Tenorio, el que declaró "...que en el dicho valle había ordinariamente veinte indias en un bohío, moliendo el trigo... y que este trabajo lo tuvieron de nueve años a esta parte que este testigo lo conosce..."[19]. A este recinto acudían las mujeres desde sus asentamientos ubicados en distintos puntos del valle y si bien los testimonios no aportan datos respecto de quien tuvo la iniciativa de instalar esta casa de molienda o si ésta pertenecía a alguna parcialidad en particular es un dato interesante que permite sostener que por los menos hasta 1561 todavía se usaban los viejos morteros y las gastadas manos de moler para hacer la harina que alimentaba a las familias indígenas de Quillota. Sin embargo, la lógica española de aprovechamiento del tiempo los llevó a suprimir esta actividad, reemplazándola por la construcción de un pequeño molino. De esta manera sucumbía bajo el peso de la mentalidad hispana una de las actividades tradicionales de las mujeres de la tierra. Esta, más allá de ser una

---

[18] CDIHCh, t.XI, *Testimonio de Juan Pascual Urdaneta en la Probanza presentada por los Oficiales Reales en el pleito contra Juan Gómez por la encomienda de Quillota*, Santiago 4/3/1561, p.361.
[19] CDIHCh, t.XI, *Testimonio de Luis Tenorio en la Probanza presentada por los Oficiales Reales en el pleito contra Juan Gómez...*, Santiago 4/3/1561, p.373.

actividad de subsistencia, se constituía en una instancia de socialización que reunía a mujeres de distintas parcialidades y linajes en un espacio común distinto a aquellos generados por las exigencias productivas del repartimiento.

De tal modo, la encomienda no sólo fue una forma de explotación económica, sino también un complejo aparato aculturativo que cubría gran parte de los planos de la institución. Esto no sólo se manifestaba en la obligación de los indios de escuchar misa y recibir doctrina, para lo cual se contaba con una capilla dotada de altar e imágenes sagradas; sino también en la imposición de formas de trabajo y remuneraciones propias de un sistema salarial, así como en la forma en que fue organizado el dominio territorial indígena, sobre todo al asignar a los caciques tierras particulares y heredables. No obstante la existencia de numerosas dificultades, las expresiones de fortaleza de algunos elementos culturales originarios se manifestaron porfiadamente. De este modo, al menos hasta 1560, cuatro de los caciques interrogados debían usar traductores, mientras que dos de ellos explícitamente declararon no ser cristianos. Asimismo, no será sino hasta entrado el siglo XVII cuando los indios lleguen a ser en su mayoría bilingües, mientras tanto gran parte de ellos se comunicaban solo en su lengua materna. La excepción, como ya se ha manifestado, la constituyeron algunos de los caciques, quienes se hacían "ladinos" precisamente para poder comunicarse con sus dominadores y a través del lenguaje desplegar su defensa de la comunidad o de sus intereses particulares.

Todo este entramado socio-económico en que se constituyó la encomienda difícilmente puede ser entendido sin considerar la figura del cacique. Éste actuaba como líder comunitario, como mediador entre ambos mundos y, por qué no, como sujeto privilegiado. De ahí entonces el servicio personal de los encomendados se constituyó en una nueva modalidad para que los caciques desplegaran lo que quedaba de su poder. En tal sentido la asignación de los trabajadores indígenas se realizaba de acuerdo con los líderes de cada parcialidad, quienes destinaban cierto número de sus subordinados para que cumplieran con las distintas labores al interior del repartimiento, convirtiéndose en verdaderos intermediarios entre la fuerza de trabajo, aportada por los tributarios y el encomendero, representado por su administrador. Este rol, indudablemente, les confería una posición de privilegio, no solo porque no estaban obligados a trabajar, sino que porque ellos se convertían en los verdaderos articuladores del sistema de trabajo impuesto en la encomienda. Si no cómo entender el trabajo de las mujeres solteras en la minería y la agricultura, ejemplo del poder que los caciques desplegaban al interior de las comunidades, el que muchas veces respondía más a los patrones originarios que a las imposiciones de la sociedad colonial. Recordemos que de una parte Santillán no entregó normas para el trabajo femenino en el distrito de Santiago y de otra, no es inoficioso citar el relato del cronista sobre la primera entrega de trabajadores mineros para Marga-Marga hecha por Michimalonko a Pedro de Valdivia. En esa oportunidad el cacique y sus aliados dieron "...mil y doscientos mancebos de veinte y cuatro a treinta años y quinientas mujeres solteras y doncellas y muchas dellas huérfanas y vagabundas, todas de quince a veinte años, las cuales ocupaban a posta los caciques y señores para que trabajasen en aquel oficio de lavar y sacar oro y no anduviesen haraganas; [para luego agregar] ...estas costumbres de beneficiar oro las mujeres desta edad quedó después por muchos años, y se entendió que la tenían antes que entrasen los españoles, pues los caciques las daban para el efecto..."[20]. En el mismo sentido de control son las declaraciones de don Alonso, cacique de los Mapochoes, quien afirmó que el mismo andaba en el campo con los labradores, supervisando la labor de las sementeras de trigo[21].

Pero esta relación de poder entre los caciques y sus subordinados estaba mediatizada por la encomienda y la presencia del encomendero o sus administradores, con todo el sistema de dominio y subordinación que ello implicaba. Tales situaciones se constituían en los factores más importantes para dar pie inicial al proceso de formación de comunidades indígenas coloniales, que conservaban importantes elementos del pasado prehispano, pero al mismo tiempo incorporaban

[20] Mariño de Lobera (1960 [1595]:261).
[21] CDIHCh, t.XI, *Testimonio del cacique don Alonso en la Probanza presentada por Oficiales Reales...*, Quillota 13/11/1560, p.329.

componentes nuevos, redefinían sus pautas sociales y culturales y veían surgir líderes de un tipo distinto, que por una parte debían transar con el poder europeo y aceptar cambios forzosos e imposiciones y, por otra, luchaban por conservar sus comunidades y su forma de vida.

Tal mediatización del poder cacical se expresaba en hechos concretos, como lo eran los conflictos con los administradores de la encomienda, problemas que incluso podían llegar a resolverse por la violencia, generalmente en detrimento de los indios. Así lo muestra un incidente entre algunos caciques de Quillota y el administrador Diego Cabello en 1560. Según el testimonio de don Pedro, cacique principal de Quillota, Cabello "...le dio una vez estirándole de los cabellos y a otro cacique que se llama don Juan (Tabón) le dio con un palo porque no le daban tan presto indios para hacer la chacarra..."[22]. Este incidente, que si bien no se volvió a repetir, es indicativo del control que podían alcanzar los caciques hacia los miembros de sus parcialidades, como también de la fragilidad de su poder frente a los administradores de la encomienda, quienes más allá de la eventual violencia que pudieran ejercer, se veían involucrados en una compleja y constante negociación con los líderes comunitarios, quienes no renunciaban a perder el control de sus parcialidades a pesar de la derrota militar, la imposición del sistema de encomienda y la readecuación territorial y espacial que vivieron.

Entonces, el conjunto de funciones asumidas por los caciques permiten formarse una primera impresión de sus estrategias de poder y control al interior de un medio tan restringido como fue la encomienda, evidenciándose un posicionamiento como intermediarios entre sus subordinados y la sociedad colonial (representada por administradores, sacerdotes, funcionarios y encomenderos) y, adicionalmente, adquiriendo símbolos visibles de status evidenciados principalmente en el uso de sombreros y ropa de paño, los cuales de algún modo los llevaron a diferenciarse del conjunto de sus comunidades. Sin embargo, este proceso de diferenciación no significó que los caciques renunciaran a ejercer su rol de líderes, o no defendieran a sus parcialidades de los abusos de los feudatarios o de la Corona. Incluso, ciertos privilegios cacicales, como la asignación de tierras particulares, podían constituirse en una buena alternativa para que las comunidades conservaran sus territorios ancestrales, evitando que estos fueran entregados en merced por los gobernadores a los españoles que eventualmente las solicitaran, como pareció ocurrir en Quillota en los años que preocupan a este estudio.

5. CONCLUSIONES

A fines de la década de 1560 se había afirmado en Quillota la presencia de dos grandes comunidades indígenas, una formada por lo que quedaba de las parcialidades del valle de Quillota y otra, creada artificialmente por los linajes trasladados de Mapocho, los que al parecer habían logrado fortalecer sus relaciones sociales a través del matrimonio entre miembros de distintos linajes, las actividades laborales y la celebración de fiestas comunitarias que involucraban al conjunto de los indios del repartimiento. En dichos años encontramos como principales líderes indígenas a "...don Pedro Guelen Guelen cacique principal del dicho valle de Quillota y don Andrés Guara Guara, cacique principal de los mapochoes en el dicho valle..."[23], quienes tuvieron la responsabilidad de conducir a sus comunidades por la senda que les impuso el dominio español y la encomienda de servicio personal. Ella se constituyó en un importante polo de provisión de mano de obra indígena, conteniendo dentro de sus tierras una gran variedad de actividades económicas junto con la persistencia, aunque disminuida, de prácticas tradicionales expresadas a través del lenguaje, los patrones habitacionales y el cultivo comunitario de las tierras.

Asimismo, los caciques lograron adecuarse a la nueva realidad que impuso la conquista hispana, constituyéndose en un efectivo nexo entre ambas sociedades, logrando algunos privilegios y exenciones y conservando su carácter de líderes comunitarios. Tales situaciones se

---

[22] CDIHCh, t.XI, *Testimonio del cacique don Pedro, cacique principal de Quillota, en la Probanza presentada por Oficiales Reales...*, Quillota 12/11/1560, p.335.
[23] CDIHCh, 2ª Serie, t.I, *Acta de toma de posesión de la encomienda de Quillota por Francisco de Irarrázabal*, Santiago 10/9/1564, p.22.

mantendrán hasta principios del siglo XVII cuando, poco a poco, se dará paso a otra realidad marcada por la disminución de la población antiguamente encomendada al primer gobernador y al primer obispo de Chile, también la reducción de las tierras del repartimiento debido a ventas realizadas por los propios caciques o por cuestionadas mercedes de los gobernadores, y el aumento de la población española y mestiza en el ahora partido de Quillota y la llegada de nuevos indios a la región en una segunda oleada de traslados esta vez destinados directamente a las estancias de los encomenderos. Todo ello complejizó la situación de la sociedad indígena local y si bien no son hechos que formen parte de este estudio, en los años venideros marcarán el tránsito histórico de los caciques e indios de Quillota quienes se verán enfrentados a nuevos desafíos para seguir existiendo como comunidad.

4. FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

Fuentes Impresas

COLECCIÓN DE DOCUMENTOS INÉDITOS PARA LA HISTORIA DE CHILE (CDIHCh)
1ª Serie, 1896-1902, tomo XI. En: José Toribio Medina (Editor), Imprenta Elzeveriana, Santiago, 1897

COLECCIÓN DE DOCUMENTOS INÉDITOS PARA LA HISTORIA DE CHILE (CDIHCh)
1ª Serie, 1896-1902, tomo XXVIII. En: José Toribio Medina (Editor), Imprenta Elzeveriana, Santiago, 1901

COLECCIÓN DE DOCUMENTOS INÉDITOS PARA LA HISTORIA DE CHILE (CDIHCh)
2ª Serie, tomo I. En: Fondo Histórico y Bibliográfico José Toribio Medina, Editorial Nascimiento, Santiago, 1956

MARIÑO DE LOBERA, Pedro [1595]
Crónica del Reino de Chile. En: Francisco Esteve Barba (et.al.), *Biblioteca de Autores Españoles*, Nº120, Madrid, 1960

VIVAR, Jerónimo de [1558]
Crónica Relación copiosa y verdadera de los reinos de Chile. Leopoldo Sáez-Godoy *et.al.*, Berlín, 1979

Bibliografía

CONTRERAS, Hugo

1999a Mineros, Labriegos y Pastores. Las comunidades indígenas de Aconcagua durante el siglo XVI. *Alamedas*, Nº6, Instituto Factum, Santiago

1999b Servicio personal y economía comunitaria en los cacicazgos indígenas de Aconcagua durante el siglo XVII, 1599-1652. *Diálogo Andino*, Nº18, Universidad de Tarapacá, Arica

FARGA, María Cristina

1995a *El valle del Aconcagua en el siglo XVI: un espacio social heterogéneo*. Tesis inédita, Magíster en Historia, mención Etnohistoria, Universidad de Chile, Santiago.

1995b Los agricultores prehispánicos del Aconcagua una muestra de la heterogeneidad mapuche en el siglo XVI. *Cuadernos de Historia*, Nº15, Universidad de Chile, Santiago

LEÓN, Leonardo

1985 La Guerra de los Lonkos en Chile central, 1536-1544. *Chungará*, Nº14, Universidad de Tarapacá, Arica

1989 *Pukaraes incas y fortalezas indígenas en Chile Central, 1470-1560,* Londres

1991 *La Merma de la sociedad indígena en Chile central y la última guerra de los Promaucaes, 1541-1558*. Institute of Amerindian Studies, Universidad de Saint Andrews, Escocia

ODONE, María Carolina

1997 El valle de Chada: la construcción colonial de un espacio indígena de Chile central. *Historia*, vol.30, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago

1998 El pueblo de indios de Vichuquén: siglos XVI y XVII. *Revista de Historia Indígena*, Nº3, Universidad de Chile, Santiago

PLANELLA, María Teresa.

1988 *La propiedad indígena en la cuenca de Rancagua a fines del siglo XVI y principios del siglo XVII.* Tesis inédita, Magíster en Historia, mención Etnohistoria, Universidad de Chile, Santiago

SILVA, Osvaldo

1978 Consideraciones acerca del Período Inca en la cuenca de Santiago, (Chile central). *Boletín del Museo Arqueológico de La Serena*, Nº16, La Serena.

1984 En torno a la estructura social de los mapuches prehispánicos. *CUHSO*, vol.1, Nº1, Temuco

SILVA, Osvaldo y FARGA, María Cristina

1997 El surgimiento de hombres poderosos en la sociedades segmentadas de la frontera inca: El caso de Michimalonko. *Revista de Historia Indígena*, Nº2, Universidad de Chile, Santiago

SILVA VARGAS, Fernando

1962 *Tierras y Pueblos de Indios en el reino de Chile. Esquema histórico-jurídico.* Santiago

VEGA, Alejandra

1999 Asentamiento y territorialidad indígena en el Partido de Maule en el siglo XVI. *Historia*, vol.32, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago

REGLAMENTO DE PUBLICACIÓN

1. Los Cuadernos Interculturales, del Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP) adscrito al Instituto de Historia y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades, Universidad de Valparaíso, es una publicación periódica semestral destinada a divulgar y debatir la temática de la interculturalidad y la multiculturalidad. Como tal, se orienta a cuatro ámbitos atingentes: a) la educación intercultural y multicultural (propuestas metodológicas docentes, análisis teóricos-conceptuales, formulaciones de unidades didácticas y material didáctico, etc.); b) la problemática social indígena contemporánea (migraciones a centros urbanos, pobreza, movimientos étnicos, etc.); c) la historia indígena y los estudios antropológicos-culturales; d) la diversidad como patrimonio cultural y las diásporas interculturales.

2. Los colaboradores de los Cuadernos Interculturales deberán cumplir con las siguientes normas:

a) Hacer llegar sus trabajos en una copia impresa y otra en disquete. Si no es posible lo anterior, pueden hacer llegar el archivo de la contribución mediante un correo electrónico.
b) Digitados en programa Word 97 o superior, letra New Roman 12 a espacio simple, tamaño carta, con un máximo de 20 páginas incluyendo cuadros, notas y bibliografía. En caso de un trabajo más extenso los editores se reservan el derecho de aceptarlo para evaluar su publicación al interior del Consejo Editorial.
c) Las notas como las referencias bibliográficas deberán presentarse en formato a pie de página en estricto orden correlativo. En el caso específico de las referencias bibliográficas, estas deberán indicar el apellido del autor y entre paréntesis el año de edición, el signo ":" y la, o las, página(s) que correspondiere. Ejemplo: Contreras (1984:31); Contreras (1984:31-44). Si hubiese más de un trabajo de un mismo autor publicado el mismo año se tendrá que identificar con una letra minúscula siguiendo el alfabeto. Ejemplo: Contreras (1984a:31); Contreras (1984b:31-44). Esta identificación deberá tener su correlato en la bibliografía.
d) Las citas deberán encerrarse en comillas dobles, y las citas dentro de las citas en comillas simples. Cuando las citas excedan las tres líneas tendrán que venir a espacio simple y digitadas en márgenes izquierdo/derecho menor al texto original.
e) Los trabajos deberán incluir un resumen y abstrac (después del título e identificación del autor) no mayor a 7 líneas.
f) Su estructura formal tendrá que contemplar: título (centrado), identificación del autor (alineado a la derecha), resumen y abstrac (centrado), introducción, partes del trabajo (capítulos, subcapítulos o otra forma), conclusión y bibliografía. Este formato tendrá que ceñirse en estricto orden a como está señalado. Los títulos y subtítulos deben venir sin negrilla, subrayados o en cursiva.
g) La bibliografía deberá venir en estricto orden alfabético, destacando el apellido del autor íntegramente en mayúsculas y el año de edición; además los títulos de libros se tienen que escribir en cursiva, y si son títulos de artículos entre comillas y el nombre de la Revista en cursiva. En caso de los artículos deberá venir consignado el número de páginas del siguiente modo: p. (página), pp. (páginas). Ejemplos:

BENGOA, José
1984 *Economía Mapuche. Pobreza y Subsistencia en la Sociedad Contemporánea.* Editorial PAS, Santiago
CAREVIC, Alvaro
1989 "La Pampa del Tamarugal: una visión arqueológica y etnohistórica de su utilización". *Documento de Investigación*, Nº10, Centro de Estudios del Desierto, Universidad Arturo Prat, pp.8-33, Iquique

h) Las colaboraciones deberán hacerse llegar a nombre del Director de los Cuadernos Interculturales, Facultad de Humanidades, Universidad de Valparaíso, 2 Norte 802, Viña del Mar, Chile. E-mail: luis.castro@uv.cl